

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

**GLENDIA HELLER CÁCERES**

**AVALIAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE MOBILIDADE BRASIL-ARGENTINA  
POR ALUNOS DE ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO TECNOLÓGICO: POLÍTICA  
LINGUÍSTICA EDUCATIVA E REGIONALIZAÇÃO**

**SÃO LEOPOLDO**

**2017**

Glenda Heller Cáceres

**AVALIAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE MOBILIDADE BRASIL-ARGENTINA  
POR ALUNOS DE ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO TECNOLÓGICO: POLÍTICA  
LINGUÍSTICA EDUCATIVA E REGIONALIZAÇÃO**

Tese apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do título de Doutora em  
Linguística Aplicada, pelo Programa de  
Pós-Graduação em Linguística Aplicada  
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
- UNISINOS

Área de concentração: Linguagem,  
Tecnologia e Interação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Maria Stahl Zilles

SÃO LEOPOLDO

2017

C118a Cáceres, Glenda Heller.  
Avaliação de uma experiência de mobilidade Brasil-Argentina por alunos de espanhol do ensino médio tecnológico : política linguística educativa e regionalização / Glenda Heller Cáceres. – 2017.  
254 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2017.  
“Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Maria Stahl Zilles.”

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Política linguística educativa. 3. Mobilidade estudantil. 4. Ensino-aprendizagem de espanhol. 5. Cidadania regional. I. Título.

CDU 81’33

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

GLENDIA HELLER CÁCERES

"AVALIAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE MOBILIDADE BRASIL-ARGENTINA  
POR ALUNOS DE ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO TECNOLÓGICO: POLÍTICA  
LINGÜÍSTICA EDUCATIVA E REGIONALIZAÇÃO"

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutor, pelo  
Programa de Pós-Graduação em  
Linguística Aplicada da Universidade do  
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 24 DE FEVEREIRO DE 2017

BANCA EXAMINADORA

---

PROFA. DRA. LIA VARELA - UNTREF

---

PROF. DR. XCARLOS CARLOS LAGARES DIEZ - UFF

---

PROFA. DRA. DOROTEA FRANK KERSCH - UNISINOS

ORIENTADORA

---

PROFA. DRA. ANA MARIA STAHL ZILLES - UNISINOS

Aos meus alunos, que me ensinam diariamente sobre a tarefa de ser professora.

## AGRADECIMENTOS

À CAPES, pela concessão da bolsa.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, pelo investimento na viagem de mobilidade estudantil e pela autorização para o desenvolvimento da pesquisa.

À Diretora María Cristina, que em nome da *Escuela Tecnológica Argentina*, acolheu minha ideia e contribuiu para que proporcionássemos, conjuntamente, a experiência de intercâmbio aos nossos alunos.

À minha orientadora, Ana Maria Stahl Zilles, porque aceitou a provocação de me acompanhar no desenvolvimento desta pesquisa, porque confiou em mim para que eu assumisse a responsabilidade de tornar-me “doutora”, porque me deu todo o suporte para levar adiante os trâmites institucionais em razão da viagem, porque foi incansável nas reuniões de orientação e porque me ensinou muito sobre ser professora e pesquisadora com seriedade. Ainda, pelos almoços na Casa Natural, pelos cafés na biblioteca da UNISINOS e por me ceder lugar na sua residência na época do estágio docência.

Aos professores Lía Varela, Xoán Lagares e Dorotea Kersch, pelas contribuições por ocasião da qualificação deste trabalho e por terem aceito fazer parte da banca de defesa da tese.

Aos alunos e familiares “daqui” e “de lá” que, *juntos*, se empenharam para que o Projeto Pedagógico tomasse forma e para que todos os estudantes fossem acolhidos afetuosamente em suas “novas” casas.

À Daniela, Aldo, Valentín e Francisco, que me receberam muito carinhosamente em sua casa em *Río López*.

Às minhas amigas e colegas de profissão, Cristina Citolin, Maitê Gil e Minéia Frezza, pelo incentivo constante.

À minha amiga, e também professora de espanhol, Natalia Labella-Sánchez, com quem tenho aprendido muito por meio de discussões acerca de temas relevantes sobre o ensino de espanhol e o papel do professor de línguas em instituições tecnológicas de ensino.

Aos meus amigos e amigas mais próximos, dos quais precisei me afastar em alguns momentos para desenvolver este estudo, mas que não por isso desistiram de nossa amizade.

Aos meus pais e às minhas irmãs, pelo apoio de sempre, por serem grandes entusiastas de meus projetos acadêmicos e por entenderem minhas ausências nesses últimos anos.

Ao Luís Paulo, meu grande companheiro, quem acredita no meu trabalho, é capaz de me confortar frente a qualquer adversidade e me instiga constantemente com sua criticidade diante da vida.

## RESUMO

O estudo que apresentamos aqui mostra os resultados de um projeto pedagógico de mobilidade estudantil para alunos de espanhol do Ensino Médio do curso de Viticultura e Enologia. O curso é ofertado em uma escola brasileira, do interior do Rio Grande do Sul, pertencente à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Tendo em vista que são ainda poucas as produções científicas que discutem o papel das línguas adicionais em instituições de ensino tecnológicas e, ainda menos, as que se propõem a refletir sobre a aprendizagem de espanhol em ditas instituições, esta pesquisa vem a colaborar com a redução dessa lacuna. Além disso, as pesquisas que tratam do ensino de espanhol no Brasil muitas vezes não se debruçam sobre a relevância dessa língua (e também do português) como um dos elementos essenciais para a construção da cidadania e identidade regionais da Bacia do Prata ou, mais amplamente, do MERCOSUL. Assim, este trabalho se propõe a analisar, enquanto representações, os discursos avaliativos dos alunos sobre o intercâmbio de que participaram na *Escuela Tecnológica Argentina*, localizada em *Río López*, no estado de Mendoza, Argentina. Visa a julgar, ainda, os efeitos do projeto pedagógico, entendido como gestão de línguas, inserida numa política linguística educativa que buscou não apenas contribuir com a educação linguística dos alunos e com seus saberes da área técnico-profissional, mas também com sua formação geral, como cidadãos. A fim de atingirmos nossos objetivos, foram realizadas entrevistas com questões focais semiestruturadas, as quais geraram os dados que compõem o *corpus* da análise. Esses dados foram analisados com base nas estratégias metodológicas da Teoria Fundamentada, segundo a qual as questões de pesquisa surgem dos dados e estes devem ser observados a partir da perspectiva dos participantes. Os achados da investigação mostram que os estudantes apontaram cinco principais categorias analíticas, quais sejam, a) mobilidade, b) identidade cultural, c) estereótipos, d) qualificação profissional e e) novo ambiente linguístico. Também resulta da pesquisa o entendimento de que o projeto pedagógico foi uma alternativa efetiva para diversos aprendizados, entre eles, despertar a consciência dos estudantes para a formação de uma cidadania regional.

**Palavras-chave:** Educação profissional e tecnológica. Política linguística educativa. Mobilidade estudantil. Ensino-aprendizagem de espanhol. Cidadania regional.

## RESUMEN

El estudio que presentamos muestra los resultados de un proyecto pedagógico de movilidad estudiantil para alumnos de español de la secundaria, de la especialidad Viticultura y Enología. El curso se ofrece en una escuela brasileña, del interior de Río Grande del Sur, perteneciente a la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica. Teniendo en cuenta que hay pocas producciones científicas que discuten el papel de las lenguas adicionales en instituciones tecnológicas y, aún menos, las que se proponen a reflexionar sobre el aprendizaje de español en dichas instituciones, esta investigación viene a contribuir con la reducción de esa laguna. Además, las investigaciones que tratan de la enseñanza de español en Brasil, muchas veces no enfocan la relevancia de esta lengua (y también del portugués) como uno de los elementos esenciales para la construcción de la ciudadanía e identidad regionales de la Cuenca del Plata o, más ampliamente, del MERCOSUR. Así, este trabajo se propone a analizar, en cuanto representaciones, los discursos evaluativos de los alumnos acerca del intercambio del que participaron en la Escuela Tecnológica Argentina, ubicada en Río López, en la provincia de Mendoza, Argentina. Apunta a juzgar, todavía, los efectos del proyecto pedagógico, entendido como gestión de lenguas, insertada en una política lingüística educacional que buscó no sólo aportar a la educación lingüística de los alumnos y a sus saberes del área técnico-profesional, sino también a su formación general, en calidad de ciudadanos. A fin de que lográramos nuestros objetivos, se realizaron entrevistas con cuestiones focales semiestructuradas, las cuales generaron los datos que componen el *corpus* del análisis. Los datos se analizaron con base en las estrategias metodológicas de la Teoría Fundamentada, de acuerdo con la cual las cuestiones de investigación surgen de los datos y estos deben ser observados desde la perspectiva de los participantes. Los hallazgos de la investigación muestran que los estudiantes apuntaron cinco principales categorías analíticas, que son: a) movilidad, b) identidad cultural, c) estereotipos, d) calificación profesional y e) nuevo ambiente lingüístico. Es también resultado de la investigación el entendimiento del proyecto pedagógico como una alternativa efectiva para diversos aprendizajes, entre ellos, despertar la consciencia de los estudiantes para la formación de una ciudadanía regional.

**Palabras clave:** Educación técnica y profesional. Política lingüística educativa. Movilidad estudiantil. Enseñanza-aprendizaje de español. Ciudadanía regional.



## ABSTRACT

The study we present here shows the results of a pedagogic project of student mobility to high school Spanish students of the course of Viticulture and Enology. The course is offered in a Brazilian school from the countryside of *Rio Grande do Sul*, which belongs to the Federal Chain of Professional and Technological Education. Having in mind the rather few scientific productions which discuss the role of additional languages in technological teaching institutions, and that there are even fewer productions which purpose to reflect about Spanish learning in those institutions, this research study aims at collaborating with the decrease of this gap. Furthermore, the research studies which deal with Spanish teaching in Brazil very often do not focus on the relevancy of this language (an also on the relevance of Portuguese) as one of the essential elements to the construction of citizenship and regional identities of *Bacia do Prata* or, more widely, of *MERCOSUL*. Thus, this study concentrates on analyzing, while representations, the evaluative discourses of the students about the interchanging in which they participated at *Escuela Tecnológica Argentina*, which is located in *Río López*, in Mendoza state, Argentina. It also aims at judging the effects of the pedagogic project, understood as languages management, which is inserted in an educative language policy that searched not only to contribute with the linguistic education of the students and with their knowledge on the technical-professional area, but also to their general formation as citizens. In order to achieve our goals, interviews with semi-structured focus questions were conducted, which generated the data that compose the corpus analysis. These data were analyzed based on the methodological strategies of Grounded Theory, according to which the research questions emerge from the data and these must be observed from the participants' perspective. The findings of the investigation showed that the students pointed at five main analytical categories, which are a) mobility, b) cultural identity, c) stereotypes, d) professional qualification, and e) new linguistic environment. Another result of the research is the understanding that the pedagogic project was an effective alternative to several learnings, among them evoking the students' awareness to the formation of a regional citizenship.

**Keywords:** Professional and technological education. Language education policy. Student mobility. Spanish teaching and learning. Regional citizenship.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - A EPT na Estrutura Educativa do Brasil após a Lei 11.741/2008.....	32
---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferentes Exemplos de Gestão de Língua.....	63
Quadro 2 – Amostra de Parte do Memorando Elaborado a partir da Entrevista ao Grupo B, referente ao Conceito “Entre línguas” .....	98
Quadro 3 – Códigos Salientados por Cores, segundo a Contiguidade Semântica.....	100
Quadro 4 – Codificação Axial da Categoria “(...) <i>uma imersão total: mobilidade estudantil</i> ” .....	122
Quadro 5 – Codificação Axial da Categoria “ <i>São costumes diferentes, mas não tão diferentes: identidade cultural</i> ” .....	148
Quadro 6 – Codificação Axial da Categoria “ <i>Que argentino! Repensando Estereótipos</i> ” ....	168
Quadro 7 – Codificação Axial da categoria “(...) <i>eu não tinha ideia de como se fazia uma irrigação: qualificação profissional</i> ” .....	185
Quadro 8 – Codificação Axial da Categoria “(...) <i>as pessoas falavam sempre contigo em espanhol: o ‘novo ambiente linguístico’</i> ” .....	220

## LISTA DE SIGLAS

ALAB	Associação Brasileira de Linguística Aplicada
ALADI	Associação Latino-americana de Integração
ALALC	Associação Latino-americana de Livre Comércio
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CBTecLE	Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica
CELAC	Comunidade de Estados Latino-americanos e Caribenhos
CELPE-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CELU	<i>Certificado de Español Lengua y Uso</i>
CL	Centro de Línguas
CONIF	Conselho Nacional de Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CsF	Ciência sem Fronteiras
DCN-EPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio
EA	<i>Escuela Tecnológica Argentina</i>
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EILIN	Ensino Instrumental de Línguas
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ES	Educação Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IF-BG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – campus Bento Gonçalves
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IF-SC	Instituto Federal de Santa Catarina
INDEC	<i>Instituto Nacional de Estadística y Censos de Argentina</i>

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPOL	Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
ISF	Inglês sem Fronteiras
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP	<i>Language Planning and Policy</i>
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
OC-EM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PA	Planejamento de Aquisição
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN-EM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEIBF	Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira
PL	Políticas Linguísticas
PLE	Políticas Linguísticas Educativas
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PP	Projeto Pedagógico
P-P	Professora-pesquisadora
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SAS	Seminário Anual de Servidores
SEM	Setor Educacional do Mercosul
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TF	Teoria Fundamentada
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNASUL	União das Nações Sul-americanas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, And Cultural Organization
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

## LISTA DE SÍMBOLOS

- [...] trecho suprimido em citações
- [ ] comentários do pesquisador em citações
- (.) palavra ou expressão repetida em excertos de entrevista
- [ ] fala sobreposta em excertos de entrevista
- (( )) comentários do pesquisador em excertos de entrevista
- (...) trechos suprimidos em excertos de entrevista
- = fim e começo de falas co-construídas em excertos de entrevista
- ... pausa ou corte abrupto da fala em excertos de entrevista

## SUMÁRIO

<b>1 CONTEXTUALIZAÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 CENÁRIO DE PESQUISA.....</b>	<b>20</b>
2.1 PRIMEIRAS INTERROGANTES: POR QUE E PARA QUE A LÍNGUA ESPANHOLA ESTÁ AQUI? .....	20
2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O CASO DO ENSINO DE NÍVEL MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO .....	26
<b>2.2.1 Da Natureza dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia às Incumbências para o Ensino Médio Tecnológico.....</b>	<b>30</b>
<b>2.2.2 Ensino Médio Tecnológico e Ensino de Línguas Adicionais nos IFs .....</b>	<b>35</b>
2.3 EMERGE UM PROBLEMA DE PESQUISA .....	38
2.4 CAMINHOS PARA A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO .....	41
<b>3 FUNDAMENTOS DA PESQUISA.....</b>	<b>45</b>
3.1 POLÍTICA LINGUÍSTICAS .....	45
<b>3.1.1 Políticas Linguísticas Educativas e Ensino de Línguas Adicionais.....</b>	<b>50</b>
<b>3.1.2 Considerações sobre Políticas para o Ensino de Espanhol no Brasil .....</b>	<b>53</b>
<b>3.1.3 Gestão de Línguas (<i>Language Management</i>).....</b>	<b>56</b>
3.2 REGIONALIZAÇÃO: MERCOSUL, LÍNGUAS E CIDADANIA.....	65
<b>3.2.1 Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).....</b>	<b>67</b>
3.2.1.1 A EPT no MERCOSUL.....	68
3.2.1.2 As Línguas no MERCOSUL.....	71
<b>3.2.2 Refletindo sobre as Línguas no Contexto Regional.....</b>	<b>74</b>
<b>3.2.3 Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais (Espanhol e Português) para a Cidadania Regional.....</b>	<b>81</b>
<b>4 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: O QUE BUSCAMOS E COMO FAREMOS PARA ALCANÇAR O QUE BUSCAMOS .....</b>	<b>85</b>
4.1 DA GERAÇÃO À ANÁLISE DOS DADOS: A TEORIA FUNDAMENTADA ( <i>GROUNDÉD THEORY</i> ) COMO UM PROCEDIMENTO DE ORGANIZAÇÃO CONCEITUAL.....	86
4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: PRINCÍPIOS ÉTICOS E DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	93
<b>5 LEITURA E DISCUSSÃO DOS DADOS: MICROANÁLISE, CODIFICAÇÃO ABERTA E CODIFICAÇÃO AXIAL .....</b>	<b>97</b>

5.1 (...) <i>UMA IMERSÃO TOTAL: MOBILIDADE ESTUDANTIL</i> .....	101
5.1.1 <i>Deu um frio, mesmo, na barriga: mobilidade, o medo de si e o medo em relação ao outro</i> .....	102
5.1.2 (...) <i>tu é uma pessoa diferente quando tu sai dum intercâmbio: mobilidade, experiência pessoal e autoconhecimento</i> .....	111
5.1.3 (...) <i>na hora da despedida é... um aperto muito forte, né?: a mobilidade como um caminho para a integração</i> .....	120
5.2 <i>SÃO COSTUMES DIFERENTES, MAS NÃO TÃO DIFERENTES: IDENTIDADE CULTURAL</i> .....	123
5.2.1 <i>A gente, aqui, comparado a eles, a gente tá muito bem: identidade cultural nacional e diferença</i> .....	124
5.2.2 <i>Tinha muita coisa que a gente achou que ia ser diferente, mas era, tipo, muito igual: identidade cultural nacional e semelhança</i> .....	135
5.2.3 (...) <i>eu achei a juventude, os adolescentes muito parecidos os daqui e lá: identidade cultural adolescente</i> .....	139
5.3 <i>QUE ARGENTINO! REPENSANDO OS ESTEREÓTIPOS</i> .....	150
5.3.1 (...) <i>a gente tem uma imagem muito ruim do povo argentino: nosso imaginário sobre “eles”</i> .....	151
5.3.2 (...) <i>eles também imaginavam a gente totalmente diferentes: o imaginário deles sobre “nós”</i> .....	160
5.4 (...) <i>EU NÃO TINHA IDEIA DE COMO SE FAZIA UMA IRRIGAÇÃO: QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL</i> .....	170
5.5 (...) <i>AS PESSOAS FALAVAM SEMPRE CONTIGO EM ESPANHOL: O NOVO “AMBIENTE LINGUÍSTICO”</i> .....	187
5.5.1 <i>Eu pensei que nós ia chegar lá e não ia entender nada: insegurança no novo “ambiente linguístico”</i> .....	187
5.5.1.1 <i>Ficava com uma dúvida: será que eu falei isso certo?: o mito da língua correta</i> .....	191
5.5.2 <i>Ele falava muito rápido e eu estava com sono: percebendo dificuldades comunicativas</i>	194
5.5.2.1 (...) <i>vou pegar o Google tradutor: “primeiros-socorros” na comunicação</i> .....	200
5.5.3 <i>Chega uma hora que tu já não consegue mais falar português: o processo de apropriação da “língua do outro”</i> .....	205
5.5.4 (...) <i>eles não sabem nada, quase, de português: o que “eles” sabem da “nossa” língua</i> ...	211
6 <i>CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES DA PESQUISA</i> .....	222
REFERÊNCIAS.....	233



<b>APÊNDICE A - PROJETO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>243</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>245</b>
<b>APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA.....</b>	<b>247</b>
<b>APÊNDICE D - ENTREVISTA COM PERGUNTAS FOCAIS SEMIESTRUTURADAS</b>	<b>248</b>
<b>APÊNDICE E - CÓDIGOS REFORMULADOS .....</b>	<b>249</b>
<b>APÊNDICE F - CÓDIGOS E SEUS DESCRITORES.....</b>	<b>252</b>

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Admito que meu entorno e eu nos influenciemos mutuamente. E como esse entorno é muito amplo – inclui pessoas, lugares, ações, épocas, etc. – as múltiplas facetas dele em mim, ao mesmo tempo, são construídas e desconstruídas cotidianamente. E é com as reflexões, advindas das constantes inquietações que perpassam a pessoa-professora-pesquisadora-cidadã que sou, que nasce o desejo de realizar a pesquisa que descrevo nestas linhas.

Há cerca de cinco anos, um ano depois de começar a fazer parte da instituição em que hoje trabalho como professora de língua espanhola, e um ano antes de começar os estudos de doutorado, me vi imersa em mais uma desconstrução que queria reconstruir. Estou aludindo a um episódio que ocorreu no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS (meu local de trabalho) e que mexeu profundamente com a forma com que via meu papel ali. Dava-se, na esfera escolar de que participava, um debate intenso sobre o papel das Ciências Sociais e Humanas em contextos de ensino e aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), maiormente naquela instituição. Os discursos que circulavam produziram novas situações e interrogantes. Assim, comecei a me perguntar: o que significa ensinar espanhol como língua adicional nesta instituição? Por que e para que a língua espanhola está aqui?

Um tempo depois, ainda mais mergulhada nessa inquietação, reparei que ela contribuía para as discussões de sala de aula e para a compreensão de textos que estava lendo na ocasião da pós-graduação ou que haviam me despertado interesse, anteriormente, em outras oportunidades. Mais do que isso, essa inquietação combinava com meus anseios enquanto docente e com meus interesses teóricos de pesquisa. Foi nesse entorno híbrido, com todas as tarefas que a vida me impunha, que encontrei um lugar singular para desenvolver este estudo.

Além das razões apontadas, que faziam do meu tema algo cabível naquelas condições, encontrei que pouco havia sido estudado a respeito do ensino de línguas adicionais em instituições tecnológicas (ALMEIDA FILHO, 2008) e os trabalhos que tinham sido produzidos, em geral, afiliavam-se ao ensino instrumental de línguas, que deu origem ao que hoje é chamado de Ensino de Línguas para Fins Específicos. Entretanto, quando pensava em meu público-alvo, constituído de alunos de Ensino Médio, não percebia essa maneira de ensinar como adequada a eles porque estavam em uma época de suas vidas em que a premissa educacional elementar deveria ser a formação básica, integral, cidadã.

Amparada pela grande área científica que é a Linguística Aplicada, com a qual me identifico por seu caráter multidisciplinar (e, não por isso, menos sistemática ou rigorosa que outras áreas de estudos da língua e da linguagem), desenvolvo uma pesquisa centrada em três

aspectos teóricos e analíticos: a) Políticas Linguísticas Educativas (MENKEN; GARCÍA, 2010) ou Política de Aquisição (COOPER, 1989) e Gestão de Línguas (SPOLSKY, 2004; 2009); b) Educação Profissional e Tecnológica; e c) regionalização do conhecimento, amparada, especialmente, nas indicações do Setor Educacional do MERCOSUL. Isso porque essa pesquisa surge a partir de um Projeto Pedagógico (PP) de mobilidade estudantil no Ensino Médio, voltado para uma aprendizagem mais significativa da língua espanhola, vinculada aos saberes científicos e tecnológicos da futura área de atuação dos estudantes (Viticultura e Enologia).

Trata-se, portanto, de um estudo situado, centrado na análise dos resultados do referido projeto como uma Política Linguística Educativa (PLE) ampla, voltada para a educação linguística dos estudantes, assim como para a sua formação pessoal e profissional e direcionado à regionalização. Para tal estudo, as fontes geradoras dos dados foram entrevistas com questões focais semiestruturadas, realizadas após a experiência de imersão, gravadas em áudio e posteriormente transcritas. A partir do *corpus*, nos propusemos a atender o seguinte objetivo geral:

- a) analisar os efeitos da implementação do PP a partir da perspectivaêmica, conforme os elementos tornados relevantes na representação discursiva dos participantes.

Os objetivos específicos, que levam a compreender mais amplamente o objetivo geral, são:

- a) elencar os conceitos tornados relevantes pelos participantes;
- b) descrever, com base nas representações desses participantes, em que consistem esses conceitos;
- c) relacionar os conceitos entre si;
- d) discutir como a representação desses conceitos dialoga (ou não) com as PLE e as diretrizes para a EPT mencionadas;
- e) avaliar o PP em termos de suas limitações e contribuições para a qualificação profissional, o aprendizado de espanhol e a integração regional.

Alinhamo-nos aos princípios da metodologia qualitativo-interpretativa e fundamentamos a análise dos dados na estratégia metodológica proposta pela Teoria Fundamentada (STRAUSS; CORBIN, 2008). Segundo essa estratégia, não elencamos *a priori* perguntas a serem respondidas, nem hipóteses a serem confirmadas, uma vez que é quando o pesquisador vai a campo que a pesquisa começa a ser delineada e somente com os dados em mãos é que se pode saber quais são os conceitos mais importantes a serem analisados.

A fim de orientar a tarefa do leitor, organizamos o trabalho em sete capítulos, sendo este considerado o primeiro. O segundo, intitulado **Cenário de pesquisa**, aborda, como o título sugere, o percurso iniciado pela professora, o qual culminou na elaboração, já pela professora-pesquisadora, do Projeto Pedagógico que deu origem ao intercâmbio levado a cabo com os alunos do Ensino Médio. Também discorre sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, versa sobre seus princípios e diretrizes educacionais para o nível médio e relaciona esse nível educativo com o ensino de línguas adicionais. Tal capítulo está subdividido em quatro seções, quais sejam: *Primeiras interrogantes: por que e para que a língua espanhola está aqui?*; *Educação Profissional e Tecnológica: o caso do ensino de nível médio nos Institutos Federais de Educação*; *Emerge um problema de pesquisa*; e *Caminhos para a elaboração do projeto pedagógico*.

O terceiro capítulo está nomeado como **Fundamentos da pesquisa**. Nele se desenvolvem duas seções maiores: *Políticas Linguísticas e Regionalização: MERCOSUL, línguas e cidadania*. Na primeira delas, a compreensão das políticas linguísticas como disciplina/área de estudos e a proposta da gestão de línguas como um dos componentes dessas políticas. Ainda, são apresentados nesse capítulo: o que se entende por “Política Linguística Educativa”, qual a relação desta com a Linguística Aplicada, quais são as determinações dos documentos que regulam o ensino de línguas adicionais no Brasil e, em termos de língua espanhola, fala-se das políticas para o seu ensino no referido país. Finalizando o capítulo, fazemos uma leitura do PP como uma ação de gestão de línguas. Na segunda, abordamos o MERCOSUL, tanto em termos do que se prevê para o bloco a respeito da EPT quanto em termos de (ensino das) línguas desse bloco. Nesta parte, tratamos também das línguas no contexto regional e de sua relevância para a construção da cidadania de seus aprendizes nesse contexto.

O próximo capítulo, quarto, é o que se chama **Delineamentos metodológicos da pesquisa: o que buscamos e como faremos para alcançar o que buscamos**. A primeira subseção do capítulo, *Da geração à análise dos dados: a Teoria Fundamentada (Grounded Theory) como um procedimento de organização conceitual*, explica como os dados foram gerados e provê os conceitos e estratégias basilares da análise dos dados. A segunda subseção do capítulo, *Procedimentos metodológicos: princípios éticos e descrição dos participantes*, ambienta a investigação em relação aos protocolos seguidos a fim de preservar a identidade dos participantes e instituições envolvidas<sup>1</sup>, bem como descreve quem e quantos são.

---

<sup>1</sup> Tanto os alunos quanto os responsáveis institucionais puderam optar por resguardar ou revelar seus nomes.

O quinto, e penúltimo, capítulo denomina-se **Leitura e discussão dos dados: microanálise, codificação aberta e codificação axial**, do que se pode inferir que é nele que se encontram as análises dos dados, a interpretação e a discussão que destas emergem. Como a análise foi realizada mediante estratégias sugeridas pela Teoria Fundamentada, as subseções estão organizadas conforme as categorias<sup>2</sup> tornadas relevantes nas entrevistas. Estas são: a) mobilidade estudantil, b) identidade cultural, c) estereótipos, d) qualificação profissional e e) novo “ambiente linguístico”<sup>3</sup>

A título de encerramento, o último capítulo é chamado **Considerações finais e implicações da pesquisa**, no qual fazemos uma retomada geral do que foi tratado na tese, enfatizando os objetivos propostos e os achados para cada um deles. Esclarecemos, igualmente, as contribuições e limitações do PP e da pesquisa aqui descrita, além de propor questionamentos suscitados a partir desta investigação. Por fim, nos posicionamos frente a algumas ações que acreditamos que devam ser realizadas em termos de gestão linguística escolar.

---

<sup>2</sup> O significado desse termo é explicado no Capítulo 4. Brevemente, podemos dizer que são conceitos revelados pelos dados.

<sup>3</sup> Termo tomado de Calvet (2007).

## 2 CENÁRIO DE PESQUISA

Neste capítulo, procuramos situar o leitor no cenário em que surge e se desenvolve este estudo. Para tal, descrevemos o percurso profissional e acadêmico que me levaram aos primeiros questionamentos, os quais originaram um problema de pesquisa. Dado que a compreensão desse cenário fica mais clara a partir da ambientação do leitor com o que é ensino profissional e tecnológico, oferecemos também uma subseção que trata desse assunto.

### 2.1 PRIMEIRAS INTERROGANTES: POR QUE E PARA QUE A LÍNGUA ESPANHOLA ESTÁ AQUI?

A escola em que trabalho como professora de língua espanhola faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que inclui instituições de nível médio e superior, vinculadas ao Ministério da Educação (MEC). Dita escola, localizada no interior do Rio Grande do Sul, na cidade de Bento Gonçalves, foi criada como *Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves* em 1959. A instituição passou por várias transformações, dentre as quais destacamos, em termos de políticas públicas federais<sup>1</sup>, sua conversão em *Escola Agrotécnica Federal* (1979), em *Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves* (2002) e, mais recentemente, como se mantém até hoje, em *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Bento Gonçalves*, doravante IF-BG (2008)<sup>2</sup>.

Sua atual designação e estruturação obedecem a um contexto sócio-histórico amplo, brasileiro, conforme exporemos na próxima subseção deste texto (Item 2.2). Em que pese as mudanças de nomenclatura, a escola (IF-BG) não perdeu sua função central de formar estudantes com conhecimentos tecnológicos e experiência profissional. No entanto, em sua última configuração (como IFRS), sofreu uma transição de orientação, quer dizer, de uma formação meramente tecnicista e voltada às questões do mundo do trabalho em direção à uma formação mais integral (que incluísse os conhecimentos básicos para a atuação cidadã, crítica e responsável) – objetivos da atual EPT.

Na prática, como poderíamos esperar, essas determinações político-educativas não ocorreram abruptamente (e nos arriscamos a dizer que tardarão em acontecer plenamente, se acontecerem). Porém, em meio a essas mudanças, mas não necessariamente determinado por

---

<sup>1</sup> As demais mudanças de designação correspondem a decisões internas à escola.

<sup>2</sup> Informações disponíveis em IFRS (2016).

elas, em março de 2012, um grupo, preocupado com a “Política de fortalecimento das disciplinas das Ciências Humanas e Sociais no IF” (esse era o título do *e-mail* enviado a todos os servidores do IFRS na ocasião), propôs uma reunião junto ao primeiro Seminário Anual de Servidores (SAS) para discutir a fragilidade com que as disciplinas abarcadas por tal área eram tratadas na instituição. No conteúdo do *e-mail*, foram apontadas explicitamente as seguintes disciplinas como formadoras da área de Ciências Humanas e Sociais: Geografia, História, Economia, Sociologia e Filosofia.

O *e-mail* suscitou, então, a reação de vários colegas, professores do IFRS, a respeito de por que as línguas (materna e adicional) não compunham o grupo designado pela referida área do conhecimento. Foram dados esclarecimentos por parte do grupo organizador do encontro, o qual justificou a exclusão das línguas por duas razões: primeiro, por julgar que as disciplinas citadas no *e-mail* “dialogavam” pouco (não se sabe se entre elas ou com outras instâncias da instituição) e, segundo, por afirmar que as línguas sempre tiveram espaço de atuação nas escolas tecnológicas ou não tecnológicas de Ensino Médio<sup>3</sup>.

Sem querer questionar os argumentos do grupo, o fato é que a participação intensa dos professores da área de Letras na discussão terminou gerando uma reivindicação de que também nós, professores de línguas, déssemos lugar a um debate sobre o ensino dessa área do conhecimento no IFRS. A partir de então, esse desejo de problematizar o ensino de línguas na instituição, que ou não havia despertado, ou estava adormecido entre os professores, começou a tomar vida. Muitos *e-mails* acerca de um possível evento de discussão sobre línguas nos IFRS foram trocados, porém a proposta não foi levada a cabo.

No ano seguinte, 2013, também a propósito do SAS (em sua segunda edição), os professores de línguas retomamos o tema, sugerindo que aproveitássemos efetivamente a ocasião do encontro dos professores de diferentes *campi*<sup>4</sup> para debater as “Políticas de ensino-aprendizagem de LE<sup>5</sup>” na instituição (conforme consta no *e-mail* recebido) e também, entre outros assuntos, os “Centros de Idiomas para serem criados nos nossos Câmpus<sup>6</sup>”. Houve, então, uma intervenção de um membro componente da reitoria do IFRS a favor de tal encontro,

---

<sup>3</sup> É interessante observar que, entre os argumentos, os autores do *e-mail* não recorrem à classificação das áreas, dada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a qual poderia justificar a exclusão das disciplinas de línguas, já que nessa classificação – estranhamente – Linguística, Letras e Artes são subáreas que continuam fora das Ciências Sociais e Humanas. Dizemos “estranhamente”, pois nessa catalogação sugere-se que tais subáreas podem existir sem a ação do homem em sociedade. Para constar, ainda, Economia tampouco faz parte das Ciências Sociais e Humanas, mas sim das Ciências Sociais Aplicadas, área na qual a Linguística também poderia estar englobada, acreditamos.

<sup>4</sup> Plural de “campus” que, à diferença dessa palavra, ainda não está dicionarizada.

<sup>5</sup> Língua Estrangeira.

<sup>6</sup> Esta era a grafia utilizada à época.

o qual aconteceu informalmente nas dependências em que foi realizado o 2º SAS. Durante o encontro, ficou estabelecido, por intermédio desse representante da reitoria, que haveria uma reunião com os professores de línguas, com data e horário ainda a serem divulgados, a fim de discutir as temáticas propostas por eles.

No dia 3 de maio de 2013, os professores denominados “docentes de língua estrangeira”, recebemos um convite, através de um memorando, para participarmos de uma reunião que seria realizada na reitoria do IFRS no dia 28 do mesmo mês. Como pauta, o documento esclarecia os seguintes itens: a) abertura; b) diálogo sobre a atual situação do ensino de idiomas no IF; c) Programa Ciência Sem Fronteiras; d) centro de idiomas no IFRS: desafios e possibilidades; e, e) assuntos gerais e encaminhamentos. Dentre tais itens, havia um que não tinha sido mencionado pelos professores no encontro do 2º SAS: o Programa Ciência Sem Fronteiras. Tratava-se, portanto, de um tópico de interesse dos gestores da Instituição.

Entre os itens citados no convite à reunião dos professores de línguas adicionais, destaco os três centrais (em termos de relevância adquirida entre os participantes da reunião). O primeiro deles (diálogo sobre a atual situação do ensino de idiomas no IFRS) foi o que tomou a maior parte do tempo destinado ao encontro. Os professores, na presença do representante de Assuntos Internacionais (AI) e do Pró-reitor de Ensino da instituição naquela época, foram chamados a expor a situação do ensino de línguas em cada um dos *campi* em que atuavam. Pudemos observar que aspectos comuns surgiram dos discursos de professores de diferentes localidades, como, por exemplo, a necessidade de mais docentes com formação na área, de investimento em infraestrutura, de promoção de capacitação docente, entre outros.

Ao passarmos ao outro tópico (Programa Ciência Sem Fronteiras), o representante de Assuntos Internacionais fez uma breve explanação sobre o programa, elucidando seus propósitos e mostrando qual era a situação atual do programa em números (países participantes, alunos contemplados, etc.). Ao final, falou da relevância do aprendizado de outra língua para que o candidato pudesse ser contemplado com uma bolsa e chamou nossa atenção para o papel que desempenhamos, ou deveríamos desempenhar, dentro da instituição enquanto professores de línguas. Pareceu-me que esse era o grande tópico da reunião: a proficiência dos alunos para a promoção de intercâmbios através do programa Ciência Sem Fronteiras (CsF).

Já na presença de outros Pró-reitores e após muita discussão, inclusive da reivindicação sobre o papel das línguas para um programa governamental claramente voltado ao desenvolvimento tecnológico do país e que, portanto, está destinado especialmente aos alunos dos cursos de outras áreas, minha impressão sobre o motivo principal da reunião foi se confirmando. A coordenadora do encontro pediu que formássemos um Grupo de Trabalho



(GT), o qual teria a tarefa de discutir e elaborar uma minuta para a implantação de “Centros de Idiomas” no Instituto, segundo denominação dada por ela. E, assim, mais que abrir caminhos para um lugar de reflexão sobre o ensino de línguas na ocasião, fomos conduzidos a adaptarmos a uma nova exigência institucional.

Entre seis professores da área de Letras, juntamente com um representante da Reitoria, compusemos o GT para a elaboração de uma minuta de implantação daquilo que passamos a chamar de Centros de Línguas (CL). Cinco reuniões foram feitas para a elaboração de dito documento.

Ao iniciar a primeira reunião, o representante da reitoria entregou um documento do CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica). Dito documento foi elaborado para atender à demanda de estratégias de internacionalização da Rede Federal, mostra o fluxo da criação dos CL e representa, assim, o ponto de partida para a implantação desses CL, tendo o âmbito nacional como espaço de ação. A discussão na reunião, no entanto, pendeu para questões administrativas, pois mostramos nossa preocupação com o vínculo que haveria entre os professores dos CL e o IFRS, já que o projeto estava sendo tomado como uma ação de extensão (não de ensino) e isso poderia significar o deslocamento do ensino de línguas previsto no currículo para ações pontuais de extensão. Essa espécie de “terceirização do ensino de línguas adicionais” não era desejada por nós, professores.

O segundo encontro começou, também, pelo tratamento de assuntos administrativos (número de níveis para cada curso, carga horária, línguas a serem ofertadas, etc.). Após algum tempo de discussão, recebemos o Reitor em exercício, quem, desde sua posição, afirmou que os CL eram uma realidade da qual não poderíamos fugir. E, para isso, seria necessário compor um projeto que definisse a política dos CL no IFRS, ainda que cada campus tivesse suas particularidades. Na ocasião, o posicionamento do Reitor foi de total apoio à implantação do projeto, tanto a respeito do diálogo com os Diretores de cada campus, quanto no quesito orçamentário.

Na terceira reunião, ocupamo-nos de compor e organizar formalmente a minuta, deixando alguns aspectos para serem trabalhados aos pares em outro momento, a fim de discutir, ali, apenas as questões mais relevantes e polêmicas. Já no quarto encontro, dando continuidade ao que havia sido debatido anteriormente, ficamos surpresos ao saber que já existia no IFRS (mas desconhecido pelos membros do GT) o programa Inglês Sem Fronteiras

(ISF) – iniciativa do MEC para promover o aprendizado de língua inglesa<sup>7</sup> – sob a responsabilidade de um colega de área que não fazia parte do GT de criação dos CL. O representante da reitoria foi indagado a respeito da não participação desse colega no grupo, uma vez que os objetivos do ISF e dos CL tinham muitos pontos em comum: buscavam, ambos, habilitar os alunos para terem proficiência suficiente a fim de participarem de programas de internacionalização, especialmente do CsF<sup>8</sup>. Fomos informados, então, de que o colega não quis participar do GT por alegar que já estava comprometido com muitos outros trabalhos na instituição. Ainda assim, julgamos necessário convocá-lo para a última reunião do grupo.

Na última reunião – na qual não pude estar presente – o colega coordenador do ISF no IFRS relatou, conforme consta em ata, que a primeira demanda feita ao programa foi a realização de teste de proficiência naquela língua, a fim de que os estudantes pudessem se candidatar ao programa CsF. Nesse sentido, uma das colegas do GT salientou o fato de que a ampliação do ensino de línguas nos Institutos Federais (doravante, IFs) seria forçosamente exigida, já que o conhecimento de ditas línguas era uma condição necessária para atender ao CsF. Aí notamos, uma vez mais, a influência de tal programa governamental na política de línguas em nível institucional. Agora, ao nos distanciarmos dos acontecimentos da época, podemos inferir com mais clareza que o CsF, se bem não regula o ensino de línguas adicionais explicitamente na instituição, influenciando diretamente nas práticas em sala de aula, incidia, de alguma maneira, sobre elas.

Na mesma época em que, no IFRS, aconteceram essas reuniões do GT para a construção da minuta dos CL, no campus em que atuo, fomos procurados, via *e-mail*, para fazer a elaboração do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso técnico de Viticultura e Enologia, que deixaria de ser concomitante para ser integrado<sup>9</sup>. Nosso atendimento à solicitação da elaboração do novo PPC seria concretizado, novamente por *e-mail*, com o encaminhamento das propostas aos coordenadores responsáveis. Esse fato também foi relevante para mim naquele contexto, pois as interrogantes sobre o ensino de espanhol como língua adicional em uma instituição de orientação profissional e tecnológica ganhavam nova perspectiva e mais ênfase.

Mas, ao invés de fazer diretamente o que me havia sido proposto, decidi especular a opinião dos colegas da área de Viticultura e Enologia, expondo algumas das mudanças que

---

<sup>7</sup>Devemos dizer que é explícito, como se pode depurar do nome do programa, o vínculo que estabelece com o CsF, conforme consta na página *web* inicial do ISF, que, não por acaso, está vinculada à página do CsF. (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, 2015).

<sup>8</sup>Vale ressaltar, aqui, que o CsF incorporou muitos dos programas de mobilidade já existentes no Brasil. Ademais, excluiu da candidatura os alunos de cursos das áreas de Ciências Sociais e Humanas, e, após o primeiro edital, foram excluídos, como países de destino, aqueles que compõem a península ibérica.

<sup>9</sup>No curso concomitante, as matrículas do curso técnico e do Ensino Médio são separadas. Já no integrado, trata-se de uma única matrícula, impossibilitando que o aluno faça uma parte do curso no IF e outra em outra escola.

acreditava que deveriam ser feitas em termos de currículo. Entre elas, estava a relação da área com a referida língua e, daí, a necessidade de aumentar o número de períodos para o ensino-aprendizagem de espanhol naquele curso. O *e-mail* iniciava assim:

*Caros colegas e coordenador,*

*Sinto-me responsável por fazer algumas observações a respeito do ensino de línguas estrangeiras para os cursos técnicos do EM e da proposta da Matriz Curricular de Viticultura e Enologia, antes de reelaborar as ementas. Acredito que o Ensino de Língua Espanhola deveria:*

*a) Ter carga horária maior, de 5 ou 6 períodos no decorrer dos três anos, pelo simples, mas importantíssimo fato de que muitos países hispânico-falantes estão entre os melhores e maiores (em quantidade) produtores de vinho em escala mundial (me corrijam os colegas da área, se estiver errada) e, tendo em vista que, atualmente, não há ensino de outra língua estrangeira que poderia ser interessante por igual motivo, a Língua Espanhola ganha relevância neste contexto;*

*- decorrente do primeiro ponto, imagino (e segundo consulta feita aos alunos em outro momento) que a literatura técnica da área também apareça extensamente em Língua Espanhola;*

*- além disso, estão sendo firmados convênios de estudo entre o IFRS e instituições dos países referidos no ponto 'a' e ampliadas as oportunidades de participação em programas de intercâmbio. E, se queremos que nossos alunos sejam bons profissionais e tenham acesso a tais oportunidades, faz-se necessário determinado nível de proficiência em língua espanhola (inclusive costuma ser pré-requisito das próprias instituições acolhedoras) (trecho de e-mail institucional; 3 ago. 2013; 19h39)*

Dois colegas da área técnica manifestaram-se a favor das minhas ideias, reafirmando o que eu havia dito sobre a bibliografia da área estar em espanhol e sobre a necessidade de os alunos terem mais períodos de aula nessa/dessa língua. Um dos professores alegou que, embora o acervo bibliográfico da área estivesse em expansão e à disposição na biblioteca da escola, ele sentia dificuldade de usá-lo com os alunos do curso, pelas limitações destes em termos de conhecimentos de língua espanhola. Outro professor, consonante com nosso discurso, mencionou que a literatura da área estava originalmente em francês, mas que a maioria das

obras presentes na escola eram traduções escritas em espanhol. Além disso, salientou que tinha dificuldade em fazer com que os alunos lessem “coisas novas” e que isso era um empecilho para que outras referências bibliográficas viessem a fazer parte de seus textos de Trabalho de Conclusão de Curso.

O *e-mail* do colega encerrou com o questionamento de por que não aprender mais espanhol, se estamos cercados de países que falam essa língua. Se bem esse era um ponto que eu não havia citado em minhas considerações nessa troca de *e-mails*, não posso negar sua importância. Mas o fato é que, mesmo depois desse breve debate, o aumento da carga-horária de língua espanhola nesse curso infelizmente não foi efetuado. Contudo, não podemos dizer que se tratou de uma luta perdida, já que ao menos conseguimos manter a carga-horária da disciplina, mesmo sob solicitação explícita, no *e-mail* inicial, de que era necessário reduzir as horas de aula do curso<sup>10</sup>.

Em meio a todas as movimentações recentemente expostas, não deixei, é claro, de trabalhar como professora de língua espanhola, desenvolvendo minhas atividades em sala de aula com as turmas em que lecionava e sempre refletindo sobre essa importante função que desempenho. Na instituição, sempre me dediquei apenas ao Ensino Médio, pois, ainda que haja cursos de outros níveis, nenhum deles tem língua espanhola como componente curricular em seu PPC. Foi, então, que surgiram os primeiros questionamentos, mediante os quais buscava compreender melhor minha tarefa naquele contexto de atuação: por que e para que a língua espanhola está aqui, na grade curricular dos cursos de Ensino Médio de uma escola da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica?

Essa pergunta acabou tendo desdobramentos e, já na época em que começava o doutorado, transformou-se em um artigo, do qual trataremos brevemente mais adiante (Item 2.3). No momento, queremos direcionar o leitor à próxima subseção deste trabalho para que possa compreender melhor a instituição de que vimos tratando.

## 2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O CASO DO ENSINO DE NÍVEL MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (daqui em diante, LDB) de 1996 é a lei que regulamenta<sup>11</sup> a educação em nível nacional, isto é, federativo. O sistema federal de

<sup>10</sup> É importante dizer que, neste *e-mail*, não se fazia alusão às disciplinas que deveriam ter sua carga-horária reduzida. Essa era uma decisão que seria tomada pelo grupo de professores do curso.

<sup>11</sup> A LDB continua sendo a lei que regulamenta a educação brasileira, embora desde 1996 tenha passado por diversas alterações até os dias de hoje (inclusão e revogação de textos de outras leis, além de mudanças

ensino, por sua vez, compreende: a) instituições de ensino mantidas pela União (por exemplo, universidades federais, institutos federais, centros federais de educação tecnológica, etc.); b) instituições de ensino superior criadas e mantidas pela iniciativa privada, e c) órgãos federais de educação (Ministério da Educação e Conselho Nacional da Educação). Nesse conjunto de instituições, interessa-nos compreender o que são e quais as finalidades e os objetivos dos IFs, visto que é em um de seus *campi* que tem início o PP que esta pesquisa abarca, do qual trataremos mais adiante (subseção 2.4), ainda neste capítulo.

A Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, na qual os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia estão incluídos. Para entender melhor o que é a EPT, voltamos à LDB (1996). Nessa Lei, a Educação Escolar divide-se em Educação Básica (EB)<sup>12</sup> e Educação Superior (ES). A EB subdivide-se em Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). A Educação Profissional, ainda que tenha um pequeno capítulo (Capítulo III) que a contemple na referida Lei, não aparece associada, no texto, aos demais níveis da Educação Escolar (EB e ES). Voltaremos a ela mais adiante, ainda nesta seção.

Interessa-nos, agora, entender em que consiste essa modalidade educativa. Segundo Kuenzer (1989), a modernidade que caracterizou o avanço científico e tecnológico, marcada pelo advento da informática, pela urbanização, pela expansão dos meios de comunicação e pela pressão por democratização, exigia uma nova forma de relacionar a ciência ao trabalho. O desenvolvimento do capitalismo superou, conforme a autora, a velha dicotomia academicista/intelectual *versus* profissional/trabalhador. Fazia-se necessário perceber, portanto, que não era o fato de a escola ser direcionada à politecnia que fazia dela uma instituição considerada por muitos como “de segunda classe”, mas o público ao qual se destinava: a classe trabalhadora.

No texto da LDB (1996), a Educação Profissional é aquela que “conduz ao desenvolvimento permanente de **aptidões para a vida produtiva**” (grifo nosso). A “vida produtiva” que consta no texto da Lei traduz-se na fórmula “mundo do trabalho”, tão divulgada

---

sancionadas por uma Medida Provisória, de 2016, a qual citaremos em momento oportuno). Neste texto, no entanto, estamos tomando como ponto de referência o ano de 2014 (quando o PP e a viagem de intercâmbio ocorreram).

<sup>12</sup> Ainda que no Capítulo I (Da Composição dos Níveis Escolares) do Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino) da LDB (1996) não esteja citada a Educação de Jovens e Adultos (EJA), esta aparece numa seção a ela dedicada (Seção V do Capítulo II – Da Educação Básica). Interpretamos que esse nível educativo possa ocorrer tanto no Ensino Fundamental, como no Ensino Médio da EB, devido à faixa etária de alunos à qual atende.

atualmente<sup>13</sup>. Entretanto, no artigo publicado em 1989, Kuenzer já mostrava a relevância de conciliar os conhecimentos sobre o trabalho ao conhecimento propedêutico<sup>14</sup>. O estudo mostrou a conjunção do resultado de duas pesquisas, realizadas com trabalhadores, por um lado, e com alunos trabalhadores, por outro, ainda na época do chamado 2º grau (hoje, quase<sup>15</sup> equivalente ao Ensino Médio).

A autora percebeu que os trabalhadores consideravam essencial o saber sobre o conteúdo do próprio trabalho, bem como os conhecimentos advindos da escola (facilitadora da apropriação do saber socialmente produzido), a fim de superar a distribuição desigual do saber existente entre escola, sociedade e empresa. Os alunos trabalhadores, da mesma forma, revelaram que a preparação para o mundo do trabalho na escola de 2º grau era fundamental para o seu ingresso nesse nicho e, conseqüentemente, para o seu ingresso na universidade. Mas, a entrada na universidade pelos jovens da camada popular só se daria mediante o acesso a um emprego que pudesse financiar sua permanência no ES.

Não era mais possível, conforme a autora, ter escolas separadas para formar intelectuais e para formar trabalhadores instrumentais. Esse era um problema político (e não metodológico) a ser resolvido já que, pela própria natureza, os conteúdos não estão divididos em gerais – voltados para a compreensão das relações sociais e da cultura em que se vive – e específicos – direcionados unicamente para o processo produtivo. A divisão era um reflexo da estratificação social, já que “ao nível do trabalho concreto esta clássica dicotomia não existe, uma vez que todo o trabalho instrumental tem uma dimensão intelectual e vice-versa” (KUENZER, 1989, p. 24).

Diante dessa situação, Kuenzer (1989) propunha conceber o trabalho como princípio educativo para o ensino de 2º grau, levando em consideração as seguintes premissas: a) do ponto de vista da estrutura, será único, na medida em que une a “escola da cultura” à “escola do trabalho”; b) do ponto de vista do conteúdo, será politécnico, já que resgata o elo entre conhecimento, produção e relações sociais; c) do ponto de vista do método, será dialógico, uma vez que recupera a unidade entre trabalho intelectual e manual; d) do ponto de vista da gestão,

---

<sup>13</sup> O “mercado de trabalho”, nomenclatura mais antiga, responde a demandas do setor produtivo e empresarial. O “mundo do trabalho” acompanha a nova visão da formação profissional, determinadamente associada à escola regular e fundamentalmente humanista, em que o estudante é educado para exercer a criticidade e não somente para realizar operações mecânicas. (SOARES, 2001)

<sup>14</sup> Argumento baseado nas ideias de Gramsci, na obra *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, de 1949. Referência na obra da autora: GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

<sup>15</sup> Dizemos “quase”, pois ao EF – antigo 1º grau – foi acrescido um ano de escolaridade. Logo, os alunos que ingressam no EM são, em geral, um ano mais velhos do que eram ao passar para o 2º grau e têm um ano a mais de estudo.

será democrático, pois só será possível mediante um projeto de sociedade a partir do qual derive o projeto pedagógico de ensino e, e) do ponto de vista das questões físicas, será moderno e atualizado.

A proposta de Kuenzer (1989), de conceber o trabalho como princípio educativo, sai à luz cerca de 20 anos antes do nascimento dos IFs, mas era pertinente (e ainda é) para refletir sobre o contexto de ensino tecnológico no Brasil no final do século XX. De acordo com Pacheco (2011a, p. 5), nos últimos anos do século XX e nos primeiros anos do século XXI viu-se crescer a vulnerabilidade da economia brasileira. O neoliberalismo, ideologicamente baseado na individualidade e na competitividade, somado aos interesses econômicos estrangeiros, provocou o sucateamento e a privatização do patrimônio nacional. Devido a essas circunstâncias, as instituições educativas públicas sofreram uma redução de funcionamento.

Seguem as palavras de Pacheco (2011a, p. 7) que, contrapostas a essa ideologia, revelam o ímpeto da EPT:

[n]ão podemos nos submeter a essa política [neoliberal] na exata medida em que um projeto democrático é construído coletivamente. Recusamo-nos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista.

Nesse sentido, no início de 2003, o governo Lula adotou uma política pública voltada a combater o neoliberalismo e, no âmbito educativo, preocupada em incluir as classes populares no sistema escolar (PACHECO, 2011a)<sup>16</sup>. Portanto, as ações educativas passam a estar comprometidas com um projeto democrático e popular. O substantivo “democracia” e seus derivados aparecem reiteradas vezes no texto do autor, propondo que a educação possibilite construir uma sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. A isso, o autor chama “novo mundo possível” e demonstra que este já começa a ser construído com a chegada da EPT, que é tida como um projeto de mudança do panorama histórico-político do Brasil.

---

<sup>16</sup> Temos de observar, por mais que tenha havido, de fato, uma mudança de perspectiva na educação com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder (2003), que o autor a quem nos referimos, possuidor de invejável currículo acadêmico e profissional, foi titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC – 2005/2012, fazendo parte desse mesmo partido.

### 2.2.1 Da Natureza dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia às Incumbências para o Ensino Médio Tecnológico

Primeiro iremos expor aquilo que de forma mais evidente distingue os IFs de outras instituições educativas<sup>17</sup>. Começamos, então, pelo objetivo central dos IFs: a **profissionalização**. Conforme antecipamos, devemos ter cuidado com essa palavra para não a interpretar de maneira incorreta. Nos discursos circundantes à EPT atual (PACHECO, 2011a, 2011b, 2012), há uma proeminência na compreensão da profissionalização como algo mais amplo que unicamente a prática de trabalho. O trabalho tem de ser entendido como uma atividade criativa fundamental da vida humana, “com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho”; deve exceder “a compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas para um mercado” (PACHECO, 2011b, p. 15 e 14, respectivamente).

Convém mencionar que a esse objetivo estão atrelados, na expressão EPT, outros dois adjetivos relativos a essa modalidade educativa. A leitura de documentos (livros, artigos científicos, diretrizes, leis, etc.) possibilita pensar que por “científico”, ou “ciência”, entende-se aquilo que é relativo ao conhecimento; algo, por excelência, atribuído às funções da universidade. Já a “tecnologia”, ou “tecnológico”, refere-se à produção efetiva que tal conhecimento permite. Vidor et al. (2011) chamam a atenção de que o termo “tecnologia”, no contexto da EPT, abrange, além da própria produção, o estudo sistematizado do processo que a envolve, quer dizer, é também a ciência sobre o trabalho. É possível que a letra correspondente à inicial de “Ciência” tenha sido dispensada da sigla a fim de evidenciar o compromisso da Rede com os princípios tecnológicos, que são os que fazem únicas suas instituições em termos desse objetivo educativo.

Outros fundamentos que caracterizam os IFs quanto à sua proposta pedagógica, ajudam a construir, na prática, essa noção de profissionalização. Um deles é a **verticalização** do ensino. Tal verticalização diz respeito à oferta de cursos em diferentes níveis e modalidades. Os IFs contemplam desde cursos de EM até cursos de Pós-graduação, dentro de uma mesma instituição<sup>18</sup>. Sendo assim, os docentes atuam em cursos com finalidades variadas e os alunos

<sup>17</sup> De modo análogo a algumas universidades, por exemplo, os IFs contam com uma estrutura multicampi e têm, como elas, o desafio de integrar as ações de ensino, pesquisa e extensão.

<sup>18</sup> Está estabelecido na Lei 11.892/2008 que 50% das vagas devem ser destinadas a cursos de EM, preferencialmente na modalidade integrada. Não se tem clareza, ainda, se este percentual está posto para cada IF ou para cada um de seus *campi*.



dividem um espaço de aprendizagem múltiplo. Essa “mistura” de níveis de formação, de alunos e de professores contribui para o caráter humano da profissionalização e, do mesmo modo, para a continuidade formativa do educando que se prepara para o mundo do trabalho. Ademais, a verticalização está associada à **transversalidade** curricular dos IFs. Isso quer dizer que a tecnologia atravessa todos os níveis de ensino, trabalhos de pesquisa e ações de extensão. A organização curricular dos cursos, por sua vez, está dada em torno dos “eixos tecnológicos”, os quais sustentam a estrutura dos IFs, dando-lhes a referida verticalização<sup>19</sup>.

A composição **pluricurricular** é outro fator que ampara o objetivo primeiro da profissionalização nos IFs. A pluralidade de cursos e, conseqüentemente, de currículos, vai além da integração de disciplinas e corpo docente e discente na mesma instituição. Ela dá cabida à intersecção de diferentes campos do conhecimento. Há, na proposta pluricurricular, nitidamente, um apelo à não cisão entre conhecimento científico e produção tecnológica; integração necessária para promover a atual compreensão da profissionalização.

O quarto e último aspecto que citaremos como distintivo dos IFs refere-se à preocupação com o **desenvolvimento local e regional**. Cabe aos IFs explorar as regiões em que estão inseridos a fim de levantar dados sobre suas características econômicas e sociais e prover recursos humanos e tecnológicos que deem conta de suprir suas carências. Também, devem reforçar aquilo que há de mais notável nessas regiões em termos desses mesmos recursos, visando a desenvolvê-las. Por isso, em geral, os *campi* de atuação dos IFs estão alocados em regiões interioranas.

A leitura da Lei 11.892/2008 nos faz perceber a política dos IFs como centrada na promoção e desenvolvimento da EPT, voltada essencialmente para o desenvolvimento local, porém indiscutivelmente integrada aos conhecimentos propedêuticos e com uma proposta pedagógica preocupada com a educação integral dos alunos. O ensino, junto com atividades de pesquisa e extensão, deve perpassar todos os níveis ofertados, além de propiciar o espírito crítico, a formação cidadã e a geração de renda. Como síntese das especificidades da EPT no âmbito dos IFs, segue que:

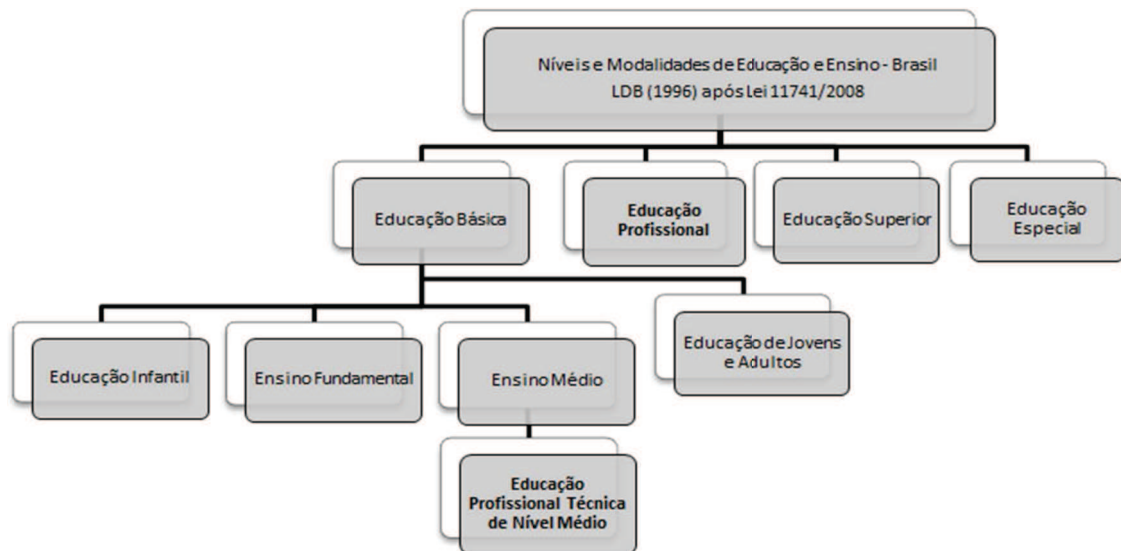
---

<sup>19</sup> Os cursos que podem ser oferecidos nos IFs estão listados no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (SETEC/MEC, 2016) e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (SETEC/MEC, 2016).

Nesse contexto, nosso interesse de investigação centra-se no ensino de nível médio. No entanto, não seria possível analisar inteiramente os documentos que regularam e regulam a EPT de nível médio neste espaço. Salientamos, assim, a mudança mais significativa ocorrida nesse nível escolar, quando da alteração da LDB (1996) pela Lei 11.741/2008: cria-se uma Seção (IV-A), que é incluída no Capítulo II do Título V (Da Educação Básica), sob o título “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. Desse modo, independentemente da manutenção do já existente Capítulo III (que vem a chamar-se, por essa mesma Lei, “Da Educação Profissional e Tecnológica”) e de seus ajustes internos, a EPT de nível médio passa a fazer parte da EB. Devemos notar, ainda, que se a Seção está numerada como IV-A, ela é, então, uma subseção da Seção IV (“Do Ensino Médio”). Desse modo, a EPT de nível médio passa a estar diretamente atrelada aos projetos político-pedagógicos desse nível.

Para Pacheco (2012, p. 29), “[m]ais do que técnica legislativa, a inclusão da Seção IV-A demonstra a compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio é uma das possibilidades de desenvolvimento do ensino médio, e não uma modalidade educacional”. Assim, passamos a obter outra configuração da EPT de EM na educação brasileira (**Figura 1**).

Figura 1 - A EPT na Estrutura Educativa do Brasil após a Lei 11.741/2008



Fonte: Elaborada pela autora.

A fim de tornar nosso texto conciso, fazemos uma proposta de agrupamento dos 17 Princípios Norteadores presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio (DCN-EPT, 2012), as quais orientam o ensino nessa perspectiva e nível de formação. Não queremos, com isso, levar ao reducionismo da importância de cada um dos princípios (identificados pelos números romanos, tal como aparecem na Resolução<sup>20</sup> que lhes dá cabida). Nosso objetivo ao organizá-los em categorias é poder compreender as concepções subjacentes à EPT de nível médio, segundo já informamos. As categorias são organizadas assim:

- a) *Formação integral*: o trabalho como princípio educativo (I e III), a pesquisa como princípio pedagógico (IV), a associação entre teoria e prática (VI e VIII);
- b) *Cidadania e cultura*: respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação (II), historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem (V), reconhecimento e respeito à diversidade dos sujeitos, dos modos de produção e das ideias (X, XI, XII e XVII);
- c) *Projeto político-pedagógico autônomo e interdisciplinar* (VII, XIII, XIV, XVI);
- d) *Integração com o ambiente social, econômico e ambiental* (IX e XV).

Dessas categorias, nos interessam particularmente as citadas em “a” e “b” pois, de algum modo, seus tópicos relacionam-se mais evidentemente aos interesses das Ciências Sociais e Humanas (dentro das quais se concebe a perspectiva linguística que assumimos neste trabalho). Também porque, para fins deste estudo, pensamos serem suficiente os esclarecimentos sobre verticalização, transdisciplinaridade e currículo plural (categoria “c”) e sobre desenvolvimento local e regional (categoria “d”) articulados anteriormente nesta subseção.

Já fizemos, outrossim, algumas menções à formação integral (a), ao tratarmos do trabalho como princípio educativo, no sentido de que a educação básica tenha que ser parte integrante da educação profissional. Mas essa concepção deve ser ampliada para uma visão mais completa de formação, entendendo-a como uma formação humana, imersa na totalidade que faz o mundo tal como é, atrelada ao contexto histórico-social do qual o homem não é capaz de desvincular-se. O processo educativo, nesse sentido, deve englobar todas as dimensões da

---

<sup>20</sup> Resolução CNE/CEB nº 06 de 2012.

vida, de modo que os conceitos a serem ensinados/aprendidos se inter-relacionem para que se possa ter uma noção da dimensão do todo e não uma visão estanque de cada uma de suas partes.

O trabalho passa a ser um princípio educativo na medida em que se compreende o ser humano como produtor da própria realidade, da qual pode se apropriar e, por conseguinte, transformar (PACHECO, 2012, p. 67). Como princípio educativo, o trabalho tem de ser compreendido tanto no seu sentido ontológico (pela práxis humana, pela qual o homem relaciona-se com a natureza e com outros homens e, daí, produz conhecimento) quanto no seu sentido histórico (capaz de produzir conhecimento a partir dos conhecimentos já existentes, todos constituintes de um processo de produção).

Quando o trabalho é assumido como princípio educativo, coopera com a formação de estudantes autônomos. A pesquisa, por sua vez, deve colaborar na construção dessa autonomia<sup>21</sup>, proporcionando reflexões teóricas e aplicações práticas que venham a ser úteis à vida do estudante-trabalhador. Como coloca Pacheco (2012), a pesquisa gera inquietudes que levam o estudante a não aceitar o senso comum ou visões de mundo dadas como verdadeiras; ela faz com que ele elabore perguntas e busque respondê-las, avançando na (re)construção de seus conhecimentos. A educação, destarte, promove contínuas idas e vindas entre teoria e prática, e o estudante vai se constituindo agente de sua formação.

Para tal, todavia, o estudante precisa considerar a historicidade do processo de produção, bem como dos conhecimentos dele originados e levar em conta o contexto social, econômico e político em que se encontram/encontravam os sujeitos que levam/levaram a cabo esse processo. Desse modo estará contemplando o seu crescimento profissional através da apropriação cultural de saberes socializados. Além disso, a EPT de nível médio organiza-se como um intento de promoção da cidadania e do respeito às diversidades. Isso reforça a ideia de que o ensino deve estar arraigado em valores democráticos, que comportem um vasto (re)conhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos e, ainda, que proporcionem sua autonomia intelectual.

Diante das colocações a respeito dos Princípios estabelecidos nas DCN-EPT (2012) concluímos que, à luz das transformações no mundo do trabalho – no qual não é mais a produção industrializada em larga escala o que o sustenta – outros elementos são prementes em uma perspectiva mais humanista. A qualificação profissional do aprendiz não só é importante, como também é um direito seu. Entretanto, não há como desvincular do processo de produção o trabalhador que o engenha e engrena e, por isso, busca-se uma formação mais integral, que

---

<sup>21</sup> Este termo está sendo empregado no sentido de “liberdade para tomar suas próprias decisões”.

inclua princípios de cidadania plena e que dê oportunidade de esse trabalhador compreender sua história e a de seu entorno. Assim:

Entendemos que a **EPT de nível médio** tem a singularidade de lidar com estudantes que, embora estejam vivendo um processo de formação profissional, ao mesmo tempo, estão vivendo um processo fundamental de formação pessoal, que compreende a constituição de seu caráter e de suas opiniões e atitudes, os quais, para além da vida particular, terão efeito na própria atuação profissional.

### 2.2.2 Ensino Médio Tecnológico e Ensino de Línguas Adicionais nos IFs

Cabe-nos, nesta subseção, fazer uma pequena reflexão sobre o ensino de línguas adicionais no contexto da EPT, para o caso específico do EM nos IFs (uma vez que esses são a modalidade e o nível de ensino contemplados nesta pesquisa), pensando em alternativas para a língua espanhola.

Acredito que deveríamos indagar, primeiramente: as línguas adicionais são necessárias ao contexto da EPT? Por quê? Para quem? Com quais objetivos? Que funções deveriam ocupar essas línguas nesse contexto? As respostas a essas questões são coerentes entre si? Se sim, estão conseguindo alcançar os objetivos propostos? Se não, o que deveríamos fazer para alcançá-los? Como poderíamos fazer aquilo que nos propusermos a fazer? Embora relevantes, essas e outras indagações ainda são escassamente discutidas no Brasil.

Em 2008, Almeida Filho escreve um artigo a respeito da aprendizagem e do ensino de línguas em contextos tecnológicos, no qual assegura que a vida na sociedade do conhecimento requer que acessemos o conhecimento já disponível, o que é feito mediante o uso da língua. A língua, nesse sentido, ocupa-se tanto de construir a base do conhecimento quanto de permitir o acesso à ciência acumulada. Nessa concepção, portanto, as línguas (científicas)<sup>22</sup> mediam o conhecimento, seja ele qual for. E se um dos objetivos da EPT é adquirir e produzir conhecimento tecnológico, logo, faz-se necessário, sim, que as línguas tenham espaço central e permanente nas instituições educativas com essa finalidade.

<sup>22</sup> Estamos adjetivando as línguas como científicas no intuito de chamar atenção para essa função de permitir o acesso ao conhecimento, de que trata Almeida Filho (2008), mesmo que nem todo o conhecimento por elas mediado seja necessariamente científico. Nessa perspectiva, as línguas científicas são, na verdade, qualquer uma – materna ou não. Apesar disso, sabemos que a algumas delas, em nível mundial, é relegada maior importância quando se trata do seu uso científico. Abordaremos essa questão mais adiante (Subseção 3.2.2).

O autor expõe que a primeira abordagem do ensino de línguas estrangeiras para a formação tecnológica deu-se por meio do EILIN (Ensino Instrumental de Línguas), que versava sobre estratégia de leitura de textos do cotidiano em língua inglesa – considerada a grande língua da comunicação no final dos anos 1970 e início dos 1980 –, um pouco de gramática, facilitação do vocabulário dificultoso e instrução em língua materna. Segundo Almeida Filho (2008), essa abordagem de ensino achou uma “vertente prática instrumental”, abolindo a oralidade, baseando-se em textos escritos, refugiando-se na língua materna e desvinculando a língua de seu tradicional tratamento junto à cultura<sup>23</sup>. Todavia, isso não parece ter sido suficiente para um tratamento coerente do ensino de línguas adicionais nas instituições tecnológicas.

Para Almeida Filho (2008, s/p, grifo nosso)

[n]o caso dessas instituições tecnológicas em especial, nas quais a formação tecnológica é ainda mais consciente, visível e focalizada, o ensino de línguas precisa ser ainda mais bem equacionado, compreendido e instrumentado para alcançarmos os níveis de satisfação buscados por dirigentes, professores e pelos próprios estudantes. **Queremos aqui reconhecer a urgência desse empreendimento (entender o lugar das línguas) da formação tecnológica específica além da formação globalista regular também afetada pela condição de vida na sociedade tecnológica do desenvolvimento.**

A tese do autor insiste na escolha temática de estudos, em ações que permitam aos alunos estudar língua enquanto aprendem tecnologia e suas manifestações no mundo contemporâneo. Esse estudar, segundo alerta o autor, significa viver a língua: na sala de aula, no acesso à rede digital, em tarefas envolventes que exijam intensa interação e em projetos preferencialmente elaborados pelos próprios alunos a fim de trocar informações e fontes na língua estudada. Almeida Filho (2008) sugere, igualmente, do estudo do tema “cultura tecnológica”, mas não especifica exatamente o que quer significar com esse termo.

Talvez o estudo temático da cultura tecnológica seja uma opção adequada, mas teríamos que conhecer o real significado do termo, particularmente quando tomado sob a orientação de ensinar línguas. No texto de Almeida Filho (2008), a língua cumpre uma função comunicacional – meio de acesso ao e produção de conhecimento – o que, em nosso entendimento, é apenas uma de suas facetas. Além disso, essa característica única não encontra paridade nos discursos oficiais que almejam dar ao ensino de línguas estrangeiras outros papéis (entre outros, dar protagonismo aos estudantes ou entender a língua como constitutiva do

---

<sup>23</sup> O EILIN desenvolveu-se e passou a ser chamado Ensino de Línguas para Fins Específicos, com novas formas de tratamento no ensino de línguas adicionais (Almeida Filho, 2008). Não vamos tratar disso no nosso estudo, pois excede nossos objetivos.

sujeito<sup>24</sup>) e fica aquém da formação integral e cidadã promulgada nas bases da EPT de EM (DCN-EPT, 2012).

Hoje, alguns estudiosos da área das línguas, em geral professores de instituições tecnológicas, têm procurado encontrar alternativas que integrem a visão contemporânea da EPT (formação profissional, tecnológica e humana) ao ensino de línguas. No entanto, na maioria das vezes trata-se de estudos publicados localmente ou com pequena circulação no universo acadêmico, ou ainda de apresentações em eventos, ambos voltados mais a relatos de experiências do que à discussão aprofundada da questão ou de uma proposta política para o ensino de línguas na EPT. Duas exceções de que temos conhecimento são o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, que já iniciou uma discussão e o encaminhamento de propostas para o ensino de línguas na instituição<sup>25</sup> e a existência do Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica (CBTecLE)<sup>26</sup>.

Afora esses casos mais representativos (porque têm grande alcance e aparente seriedade no tratamento da questão), encontramos, também, a publicação de uma obra (autodenominada “livro”) específica sobre a relação entre línguas e EPT, organizada pelo Instituto Federal Farroupilha (Rio Grande do Sul), intitulada “Linguagens: mosaico dos saberes” e um número de uma revista *online*, a “Reverte”, da Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba (2008, número 6) com vários artigos referentes ao ensino de inglês na EPT, embora não seja um número temático sobre a questão, nem tampouco uma revista especializada no assunto<sup>27</sup>. No entanto, não nos parecem suficientes as discussões sobre o ensino de línguas adicionais na EPT que temos à disposição<sup>28</sup>.

Obviamente, não pretendemos responder, neste trabalho, às perguntas feitas no início desta seção, nem preencher todas as lacunas de discussão e produção científicas sobre o ensino de línguas adicionais na EPT. Acreditamos que isso nem seria possível, dado que a produção

---

<sup>24</sup> Preceitos encontrados nas Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), respectivamente.

<sup>25</sup> Mais informações podem ser encontradas em Instituto Federal De Santa Catarina (IF-SC) (2012) e em Instituto De Investigação E Desenvolvimento Em Política Linguística (IPOL) (2016).

<sup>26</sup> Parece-nos relevante comentar que, em tendo participado da última edição do congresso, em setembro de 2016, observamos a presença massiva de professores de inglês, seguidos, em menor número, por professores de espanhol, e uma quantidade considerável de trabalhos inscritos tratando do Ensino de Línguas para Fins Específicos.

<sup>27</sup> As publicações acerca do ensino de línguas em instituições tecnológicas deste número são resultantes do I CBTecLE.

<sup>28</sup> Considero importante comentar que, muito em razão das buscas a respeito do tema para o desenvolvimento desta pesquisa, desenvolvemos uma revista acadêmica eletrônica, denominada “LinguaTec”, que foi institucionalizada. A revista já publicou dois números em seu primeiro ano de edição.

de conhecimento deixa sempre em aberto novas perguntas a serem respondidas. No entanto, admitimos que há uma tarefa árdua por desempenhar, uma vez que tópicos de discussão elementares acerca do tema exposto ainda são dispersos e confusamente articulados. O que, sim, sugerimos aqui, é refletir sobre uma proposta desenvolvida nesse cenário que pode nos ajudar a pensá-lo mais prudentemente.

### 2.3 EMERGE UM PROBLEMA DE PESQUISA

Diante do contexto apresentado no Item 2.1, sentia que havia algumas promessas de mudança na área do ensino de línguas na instituição. No entanto, efetivamente, os professores dessa área não discutimos as implicações do ensino de línguas adicionais no contexto da escola tecnológica e, conseqüentemente, não propusemos linhas diretivas para dito ensino na instituição. Em nível de IF, tampouco se concretizou a implantação dos CL, nem houve reformas curriculares que mudassem substancialmente as ementas das disciplinas de línguas adicionais no campus em que atuo. Já o programa CsF continua fazendo parte da agenda de atividades institucionais. Essa disparidade não é menos importante, pois revela como as mudanças intrainstitucionais andam a passos lentos, enquanto que a inserção de ações provenientes da esfera extrainstitucional (CsF), governamental, encontram espaço rapidamente nas políticas do IF.

Observando as operações institucionais, em âmbito de IF e de campus, percebi que, no caso das autoridades, o contexto previamente descrito mostra certa falta de clareza desses atores sobre o ensino de línguas adicionais ou, se não isso, a não priorização em entender o funcionamento e as necessidades desse ensino na escola tecnológica (já que as únicas ações nesse sentido foram aquelas determinadas pelo governo federal). No caso dos professores, apesar da aparente boa vontade de nossa parte, pode ser que não estivéssemos unidos o suficiente para gerar um posicionamento refletido sobre o tema. Também pode ter sido falta de preparo da nossa parte para lidar com questões políticas dentro da instituição.

Muito embora não seja possível determinar as causas de não termos conseguido dar um passo adiante, enquanto grupo, naquele momento, continuei particularmente empenhada em analisar meu contexto de atuação, buscando indícios de experiências de aprendizado de línguas adicionais bem e malsucedidas na escola tecnológica. Eu visava a encontrar respostas, ainda que preliminares, para adequar minhas práticas na função de docente de língua espanhola às



singularidades do meu campo de trabalho (escola tecnológica), que ainda era muito novo para mim<sup>29</sup>.

Nesse ínterim, por ocasião de uma disciplina de Políticas Linguísticas e Etnografia, cursada em condição de “aluna especial” na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2012, ainda antes do meu ingresso no doutorado, tive o que poderia chamar de uma segunda<sup>30</sup> aproximação com a área/disciplina de Políticas Linguísticas. As leituras realizadas para a disciplina suscitaram um interesse maior pela área e o trabalho final foi publicado na revista “Trabalhos em Linguística Aplicada”, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

O referido trabalho (CÁCERES, 2014), no qual indago as escolhas das línguas adicionais a serem ofertadas pela escola em que atuo, foi lido pelo professor da disciplina, quem sugeriu que seria interessante observar como alunos de um contexto similar de aprendizagem (o do ensino tecnológico) aprendiam línguas adicionais. Entusiasmada com a sugestão do leitor de meu texto, pensei que poderia, primeiramente, fazer um estudo que buscasse compreender como nossos vizinhos (argentinos ou uruguaios<sup>31</sup>) estavam aprendendo a língua portuguesa<sup>32</sup>. Enquanto essa ideia maturava, várias outras iam surgindo, inclusive da interlocução com minha orientadora de pesquisa. A ideia de propor uma intervenção para a aprendizagem de línguas adicionais, surgida do contexto de meu trabalho como professora, foi concomitante às definições de meu projeto de pesquisa de doutoramento. Destarte, em princípio, havíamos cogitado desenvolver uma pesquisa-ação<sup>33</sup>, uma vez que poderíamos unir a investigação à proposta de intervenção na aprendizagem de língua espanhola.

Em um dado momento de nossas conversas, imaginamos que as duas ideias (ver o que se fazia em termos de aprendizagem de português em contexto tecnológico fora dos limites geográficos do nosso país e propor uma experiência de aprendizagem significativa da língua espanhola para meus alunos) não eram excludentes e, se pensadas conjuntamente, poderiam

---

<sup>29</sup> Ingressei como docente no IF em março de 2011. Até então, nunca havia trabalhado numa instituição de EPT e não conhecia essa realidade sequer por intermédio de outros.

<sup>30</sup> O primeiro contato com a área foi uma leitura (independente de vínculos acadêmicos) da obra “Políticas linguísticas”, de autoria de Louis-Jean Calvet, publicada pela Parábola Editorial, alguns meses antes de cursar a referida disciplina.

<sup>31</sup> Havia pensado em comunidades desses países devido à proximidade territorial com o Rio Grande do Sul, pois imaginava que seria mais fácil e prático ter acesso a essas localidades, além da identificação que sempre tive com os povos desses Estados.

<sup>32</sup> Naquela época, pensei que a implantação da política de aprendizagem do português por países do Mercosul, em paridade com a nossa Lei 11.161/2005, já estava vigente nesses países. Descobri, então, que apenas na Argentina isso estava posto em forma de lei (Lei 26.468/2009), mas ainda não havia se concretizado plenamente na prática.

<sup>33</sup> Uma pesquisa-ação é uma abordagem de metodologia qualitativa que, em geral, passa por quatro etapas: planejar, agir, analisar dados e refletir. A depender do modelo teórico escolhido, a pesquisa pode iniciar por qualquer uma dessas fases. No entanto, é necessário que todas as etapas se repitam pelo menos uma vez. Como refazer os fatos históricos institucionais, assim como o próprio intercâmbio (nas mesmas condições) era impossível, optamos por buscar outra metodologia, mais adequada aos nossos objetivos.

gerar um retorno expressivo, tanto do ponto de vista da pesquisa quanto do ponto de vista da experiência dos alunos. Tendo isso em mente, logo refleti sobre como poderia colocar em prática um projeto pensado, primeiramente, como internacionalização do conhecimento por meio da mobilidade estudantil.

Alguns critérios pragmáticos foram adotados, com vistas a facilitar a execução do PP. Primeiramente, pensei que, em termos de custos financeiros à instituição, provavelmente não fosse viável viajar a outro país com todos os meus alunos. Assim, um dos critérios consistiu em promover a experiência da internacionalização com aqueles alunos que haviam optado por trabalhar a língua espanhola para produção e compreensão ampla de gêneros discursivos, e não só a proficiência em leitura<sup>34</sup>. Outro ponto essencial na delimitação dos participantes do PP, inicialmente, foi a idade dos estudantes, pois imaginamos que não poderíamos viajar com alunos menores de 18 anos (ou, minimamente, seria mais fácil fazê-lo se fossem maiores de idade perante a lei). Nessas condições, havia apenas uma turma de alunos, a qual fazia sua habilitação em Técnico em Informática para Internet.

A partir disso, comecei a investigar, pela internet, instituições similares à nossa - quer dizer, de ensino tecnológico de nível médio - no Uruguai e na Argentina, que tivessem cursos com habilitação em Informática. Após alguns dias de busca e listagem, enviei *e-mails* às escolas selecionadas, porém, não obtive nenhum retorno. Frente a isso, pensei em mudar o foco e tentar encontrar uma escola tecnológica da área do outro curso que havia optado pelo enfoque nas habilidades discursivas escritas e orais, embora soubesse que esses alunos ainda não haviam completado 18 anos. De certo modo, pareceu-me que esse curso, Técnico em Viticultura e Enologia, era mais adequado que o anterior, uma vez que há regiões produtoras de vinho mundialmente conhecidas nos países cogitados.

Após realizar os mesmos procedimentos de busca e contato, a diretora da *Escuela Tecnológica Argentina (EA)*, de *Río López*<sup>35</sup>, Argentina, respondeu meu *e-mail* e disse que entraria em contato futuramente, pois teria que conversar primeiro com seus pares sobre a proposta de intercâmbio que eu anunciava (o PP). Contudo, passados alguns dias de espera sem retorno, passei a buscar o telefone de contato da escola, pois tinha permanecido em mim a

---

<sup>34</sup> Uma breve discussão sobre o ensino-aprendizagem de língua espanhola era sempre tema da minha primeira aula com cada turma de alunos, responsáveis, a partir do levantamento de suas necessidades, pela decisão do enfoque que conduziria nosso trabalho ao longo de dois anos.

<sup>35</sup> Os nomes da escola e da cidade são fictícios, a fim de preservar as identidades dos participantes.

esperança de poder concretizar tal proposta. Ao entrar em contato com a escola por telefone, pude falar diretamente com a diretora, que me pediu mais informações sobre o PP.

Conversando com a diretora, descobri que na *EA* os alunos tinham apenas aulas de inglês como língua adicional. Isso significou um câmbio de perspectiva da minha parte porque eu não conseguiria obter dados para analisar a aprendizagem de português naquele contexto. Além disso, devido à minha formação como professora de espanhol, desenvolver uma pesquisa relativa a essa língua fazia muito mais sentido. A partir de então, reelaborei meus propósitos de pesquisa, deixei de lado (ao menos temporariamente) minhas ambições sobre o “como” ocorre a aprendizagem de línguas adicionais em escolas tecnológicas, e investi em observar “o quê” está implicado na proposição e é decorrente da experiência de aprendizagem de espanhol em um país, no qual a língua “em aprendizagem” é, a um só tempo, a língua dos afazeres tecnológicos e a língua de circulação social.

Em última análise, julgava necessário propor um engajamento efetivo dos alunos na aprendizagem significativa de língua espanhola, de modo que essa aprendizagem pudesse estar vinculada ao ensino tecnológico. Ao mesmo tempo, não queria somente uma associação somatória “ensino de língua adicional + ensino tecnológico”. Assim, o problema que dava origem à pesquisa estava dado: **buscar uma alternativa para ensinar-aprender língua espanhola e ciência-tecnologia em que esses elementos fossem indissociáveis e construíssem, simultaneamente, bases para a formação cidadã**, alinhando-me às exigências da DCN-EPT (2012)<sup>36</sup> por concordar com elas.

#### 2.4 CAMINHOS PARA A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO<sup>37</sup>

Quando o PP era ainda somente uma ideia, comecei a investigar qual era a sistemática institucional necessária para colocá-lo em prática. Sabendo que um colega, professor da área de Enologia, havia feito um acordo interinstitucional (destinado aos alunos da graduação) com uma universidade chilena, não hesitei em consultá-lo. Esse colega revelou que era necessário dirigir-me diretamente à reitoria do IFRS e dialogar com o setor de AI. Disse também que o procedimento era simples, pois ao realizar seu empreendimento, foi orientado a recorrer a um convênio já existente e a substituir as informações nele constantes pelas novas, referentes, por exemplo, ao nome das instituições, profissionais responsáveis, período de vigência do acordo, entre outras.

<sup>36</sup> Essa alternativa, convertida no já mencionado Projeto Pedagógico, consta como APÊNDICE A.

<sup>37</sup> Os dados desta subseção, a respeito do percurso de elaboração do PP, estão amplamente baseados nas anotações do Diário de Campo (um dos instrumentos de geração de dados). No entanto, tais anotações não estão sendo tomadas para fins de análise, mas para descrição dos acontecimentos.

Em uma primeira conversa com o representante da AI, a primeira informação recebida foi de que não seria possível efetivar a proposta de intercâmbio, uma vez que menores estavam proibidos de fazerem qualquer viagem sob os cuidados da instituição. Contudo, no desenrolar da conversa, já meio desanimada, a situação foi ficando mais clara entre nós no momento em que explicitiei que tal viagem seria de não mais de uma semana. Aí, então, o representante me sugeriu que pudéssemos inscrevê-la enquanto “visita técnica”, pois sob essa denominação talvez fosse viável a exequibilidade do PP. Nesse caso, o responsável final seria a escola e não a reitoria do IFRS, já que as visitas técnicas se dão em nível de campus.

Era dezembro de 2013 quando fui conversar com o diretor do IF-BG sobre o intercâmbio. O diretor mostrou-se aberto ao diálogo, porém não foi incisivo em suas considerações acerca da probabilidade de realizar a experiência de mobilidade estudantil, especialmente devido à idade dos estudantes. Sem desistir da empreitada, preparei-me para a reunião seguinte (que aconteceu apenas em mediados de 2014, uma vez que nesse entremeio estive tentando fazer contato com as escolas, segundo já foi relatado) por meio da leitura dos documentos oficiais sobre a saída do país com menores de idade. Levei cópias desses documentos e mostrei ao diretor, discorrendo sobre os elementos mais importantes, os quais estavam por mim grifados. Ele perguntou-me, então, para onde gostaríamos de viajar, ao que respondi que nosso destino seria *Río López*, em *Mendoza*, na Argentina, pois já havia realizado os primeiros contatos com a diretora da *EA*.

O diretor do IF-BG logo buscou na internet a distância entre as localidades e relatou que seria difícil, uma vez que a longa distância implicava mais gastos ao campus e que, ademais, nossa escola não previa viagens ao exterior em seu orçamento; apenas um campus de todo o IFRS dispunha dessa verba porque contava com o curso Técnico em Turismo. Ele adicionou que o campus, quando prevê seu orçamento anual, designa um valor “x” para as viagens técnicas e, portanto, ele seria questionado por seus pares a respeito de gastar uma quantia significativa desse montante em uma viagem com um grupo reduzido de alunos. Eu, por outra parte, havia conseguido uma única resposta positiva dos intentos realizados e, justamente, de uma escola localizada em uma região de produção vinícola expressiva.

Muitos outros encontros com o diretor do IF-BG ocorreram, alguns informalmente pelos corredores da instituição, nos quais buscava sempre reiterar a relevância de tal proposta como um projeto educativo, e não como uma viagem recreativa. O gestor, em uma das reuniões, disse-me que buscaria apoio financeiro com a reitoria, já que o campus não teria condições de custear a viagem sozinho. Voltávamos às tramitações iniciais, novamente recorrendo ao setor de AI do IFRS. Todavia, enquanto esses diálogos iam se articulando, aproveitei para solicitar

apoio da diretora da *EA* mediante o envio de alguns convênios que eles já tivessem estabelecido, pois poderiam servir como ponto de partida para o intercâmbio projetado.

Após vários entraves e acertos, o diretor do IF-BG designou a diretora de Extensão do campus como responsável pelas negociações, uma vez que essa diretoria é a que controla as visitas técnicas institucionais. A diretora explicitou que a pró-reitoria de Extensão do IFRS havia manifestado interesse em levar a cabo nosso PP, uma vez que, segundo ela, o vínculo entre as instituições envolvidas poderia se expandir futuramente para os cursos de graduação. Para nossos interesses momentâneos, entretanto, foi necessária a construção de alguns documentos, entre os quais figuram o Convênio<sup>38</sup>, o Termo Aditivo e o PP.

Em seguida, vamos descrever brevemente o conteúdo do PP. Porém, gostaríamos de salientar dois momentos importantes desse longo caminho de negociações, descrito muito brevemente aqui. O primeiro deles diz respeito ao engajamento dos alunos para que o intercâmbio tivesse cabida. Em alguns momentos, especialmente nos quais eu estava bastante desestimulada diante de fatores que obstaculizavam a viagem, os estudantes intercederam, incentivando-me a continuar buscando maneiras de concretizar o PP. Os alunos mediarão também em um momento crucial, junto à diretora de Extensão do IFRS, colocando suas perspectivas em relação à experiência de mobilidade estudantil e esse movimento parece ter tido resultado positivo.

O segundo refere-se às três aulas anteriores à viagem, nas quais os alunos dividiram-se em grupos para apresentarem temas elencados por mim, considerados relevantes para uma aproximação prévia com a comunidade visitada. Foram eles: a) Argentina e *Mendoza*; b) *Río López* e a *Universidad de Cuyo*; c) Tópicos de língua; d) Aspectos culturais da região; e) Organização da viagem; e) Impressões e aprendizados da viagem. Este último, claramente, ocorreu após a experiência de mobilidade e todos os membros do IFRS diretamente envolvidos nas tramitações foram convidados a comparecer à apresentação dos alunos.

Voltando a tratar do PP, podemos dizer que o documento em que se inscreve foi primeiramente apresentado à diretora da *EA*, pois era necessária uma sinalização da viabilidade de execução desse projeto para que eu o apresentasse formalmente ao diretor do IF-BG, embora já o houvesse notificado verbalmente das intenções de tal projeto um ano antes do contato com

---

<sup>38</sup> Sobre o processo de elaboração do Convênio é possível adquirir informações mais detalhadas em Cáceres (2016), publicado na revista *Matraga* (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), artigo no qual uso a teoria de Stephen Ball sobre o Ciclo de Políticas no Contexto da Produção de Texto para explicar tal processo.

a escola argentina. A diretora da EA não fez nenhuma solicitação de modificação de seu conteúdo. Assim, o PP manteve-se organizado da seguinte forma:

- a) Contextualização – item que dispõe sobre o contexto social e de formação para o trabalho, que apresenta justificativas para o desenvolvimento do projeto, entre as quais destacamos as menções à existência do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), ao anseio de alinharmos-nos às demandas da globalização e à perspectiva de internacionalização do conhecimento<sup>39</sup>;
- b) Objetivos – centrados em seis eixos: integração das instituições envolvidas; viabilização das relações profissionais e acadêmicas; ampliação dos conhecimentos da área técnica de formação dos alunos; educação linguística; sensibilização a outras culturas; realização de tarefas significativas para os participantes;
- c) Atividades – apresentação de um cronograma com sugestões de atividades<sup>40</sup>;
- d) Viabilidade – esclarecimento das condições de alojamento, alimentação e transporte para o cumprimento do intercâmbio.

Ainda que a educação linguística tenha sido mencionada no PP sem muitas especificações, não posso dizer que, enquanto professora de língua espanhola, esse era um objetivo com o mesmo valor que todos os demais. Se bem buscávamos uma associação entre formação profissional e aprendizado de língua, esse tópico sempre despertou mais minha atenção. Especialmente no final de 2013, momento em que a tese era tão só um projeto, na disciplina de Educação Linguística, já como aluna de doutorado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), fiz minhas primeiras descobertas sobre esse tema tão amplo e pertinente. Isso porque, conforme Bagno e Rangel (2005, p. 63-64, grifo nosso), a Educação Linguística é um “(...) conjunto de **fatores socioculturais** que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam **adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento** de/sobre sua língua materna, **de/sobre outras línguas** (...)”.

Notei, então, que a Educação Linguística compartilhava muitos aspectos (representações, normas de comportamento, cultura de linguagem, etc.) com temas pertinentes às Políticas Linguísticas, que tanto tinham me interessado. Estas são, portanto, o tema que buscamos elucidar na próxima seção, juntamente com um novo olhar para o que havíamos pensado em termos de internacionalização do conhecimento.

<sup>39</sup> Esses tópicos foram especificados, pois trataremos deles no próximo capítulo deste texto.

<sup>40</sup> Tais atividades, na versão final do Termo Aditivo, foram modificadas.

### 3 FUNDAMENTOS DA PESQUISA

Buscando dar continuidade às discussões realizadas anteriormente, neste capítulo apresentamos o aporte teórico que nos ajuda a compreender o PP: as Políticas Linguísticas. Trataremos, especialmente, das Políticas Linguísticas Educativas (PLE), das políticas linguísticas para o ensino de espanhol no Brasil e da Gestão de Línguas (GL), referencial teórico a partir do qual analisamos os dados da pesquisa aqui descrita. Discutiremos, ademais, o papel das línguas do e para o MERCOSUL e, fundamentalmente, no ensino-aprendizagem dessas línguas para a construção da cidadania regional.

#### 3.1 POLÍTICA LINGUÍSTICAS

Apesar de terem passado já quase sessenta anos desde as primeiras publicações de que se tem conhecimento na área de Política e Planejamento Linguístico no mundo e, mais ou menos três décadas no Brasil (OLIVEIRA, 2007)<sup>1</sup>, tratar dessa temática significa ingressar num terreno pantanoso, inicialmente pela própria definição terminológica e, em decorrência disso, ou como sua causa, pela variedade de temas e atividades que lhe competem.

De acordo com autores como Cooper (1989, p. 29), Hornberger (2006, p. 25) e McCarty (2011, p. 6), o termo “Planejamento Linguístico” foi introduzido na literatura acadêmica pelo linguista norueguês Einar Haugen<sup>2</sup> em 1959, no seu trabalho sobre a construção de uma identidade nacional pelo Estado da Noruega, através de intervenções normativas na língua. Como a Noruega havia passado por séculos de dominação dinamarquesa, a língua serviu como uma forma de resgatar a identidade da população que vivia em território norueguês e, para tal, contou-se com a ajuda de especialistas, os linguistas, que delinearam as intervenções a serem feitas nas normas da língua.

Esse caso mostra o objetivo inicial daquela área de estudos: “resolver problemas” linguísticos das nações descolonizadas – especialmente as asiáticas e as africanas nos anos cinquenta. Usamos as aspas para salientar que embora essa seja a raiz dos estudos de “Planejamento Linguístico”, conforme informa a literatura especializada nessa temática, considerar problemático um contexto multilíngue – como aqueles em que se desenvolveram os primeiros trabalhos – não pode ser taxativo. Há de se pensar em qual perspectiva a multiplicidade de línguas está sendo avaliada, se da população usuária da língua, dos governantes responsáveis por essa população, ou se dos linguistas (naqueles casos, pessoas que

<sup>1</sup> Na obra citada, o autor fala em “duas décadas”. Porém, estamos considerando a data atual.

<sup>2</sup> HAUGEN, Einar. Planning for a standard language in Norway. *Anthropological linguistics*, v. 1, n. 3, p. 8-21, 1959.

não eram membros da comunidade falante das línguas em questão) que se encarregavam de “solucionar os problemas”.

Mais recentemente, o conceito de “Planejamento Linguístico” tem sido acompanhado da expressão “Política Linguística”. Conforme Calvet (2007), o Planejamento é responsável pela implementação de decisões, pela ação, pela intervenção. Por outro lado, à Política Linguística cabe planejar ou projetar a relação entre a sociedade e as línguas. Apesar de que a relação entre ambos é inextricável, já que Política Linguística não existe sem Planejamento Linguístico e vice-versa (CALVET, 2007; HORNBERGER, 2006), o significado de um e de outro varia entre diferentes autores. Diante dessa perplexidade conceitual, Hornberger (2006) propõe que “a designação Política e Planejamento Linguístico é útil [...] como um caminho ao redor da falta de acordo sobre a exata natureza daquela relação”<sup>3</sup> (HORNBERGER, 2006, p. 25).

No entanto, o termo Política Linguística parece ser extensamente utilizado nas publicações (em português, espanhol e em outras línguas) da área de estudos, englobando, no mais das vezes, tanto os aspectos de planejar, idealizar, propor, quanto a face essencialmente responsiva a essas proposições, notadamente agentiva. Nesse sentido, e de acordo com autores como Garcez (2013, p. 79), que nos fazem notar que as políticas são muitas, pois abarcam “desde a esfera profissional da condução de negócios para guiar ou influenciar o governo até a capacidade cotidiana de relacionar-se com os outros para conseguir o que se quer”, propomos, neste estudo, o termo Políticas Linguísticas, como segue:

**Políticas Linguísticas** (doravante, PL) são aquilo que se planeja fazer e aquilo que de fato se faz, com propósitos específicos, nas línguas, com as línguas e para as línguas, de modo mais ou menos consciente, mas dependente de uma escolha – enraizada em disputas pelo poder e, geralmente, conflituosa – realizada por agentes inerentemente imbuídos de um viés ideológico, em múltiplos níveis de ação (micro-meso-macro ou em mais de um ao mesmo tempo), em dinâmicas não lineares, e que incidem, em última instância, nos usos sociais que delas (as línguas) fazem os próprios agentes.

Depreendemos da definição por nós proposta que as decisões sobre a língua são de grande amplitude e incidência na vida social e podem ser feitas em várias instâncias. Ditas instâncias são tratadas na área de PL em níveis macro e micro (KAPLAN; BAUDALF, 1997, p. 4). Ao nível macro corresponderiam àquelas decisões/tarefas de atores geralmente ligados ao

<sup>3</sup> [...] the LPP designation is useful [...] as a way around the lack of agreement on the exact nature of that relationship [...].



governo, quer dizer, aqueles que exercem mais poder ou têm mais força política<sup>4</sup>. Já ao nível micro corresponderiam, por exemplo, ações de foco mais específico ou limitado, como as escolhas linguísticas de pais bilíngues ao falar com seus filhos ou as variedades linguísticas adotadas por um professor de língua adicional em suas aulas. McCarty (2011, p. 3) inclui um nível médio para essas instâncias e propõe as seguintes definições: “o nível micro, de interação face-a-face entre indivíduos, o nível médio, de comunidades de prática, e o nível macro, dos estados-nação e das grandes forças sociais”.<sup>5</sup>

Não nos contrapondo às ideias apresentadas acerca dos níveis de ação dos *policymakers*<sup>6</sup>, mas questionando-as e complementando-as, é preciso notar que, seja em nível macro, meso ou micro, são atores sociais que executam essas PL, tanto no plano das ideias, quanto no plano das ações. Inclusive no nível macro, são pessoas que agem em nome do Estado. O caráter essencialmente humano da investigação linguística ganha destaque nas Políticas Linguísticas Educativas (PLE)<sup>7</sup>, pois elas “são o produto da união da atividade construtiva dos educadores, bem como o contexto no qual tal atividade construtiva é desenvolvida”<sup>8</sup> (MENKEN; GARCÍA, 2010, p. 256). Na obra, as autoras enfatizam o papel central do educador nas microinterações escolares, em especial, na sala de aula, pois nesse espaço os educadores agem de acordo com suas crenças e percepções acerca da realidade. A partir desse entendimento, fazem um chamado a uma forma diferente de abordar as questões em PLE:

**[t]alvez seja a hora de desfazer a linearidade das relações entre os atores nas políticas linguísticas educativas**, sejam elas de cima para baixo, de baixo para cima ou, inclusive lado a lado [...] aos educadores devem ser dados os seus papéis legítimos [...] Planejamento de status, de corpus e de aquisição só podem ser interpretados e influenciados por atores humanos e entendidos através das suas ações. São as ações dos educadores [...] que nos

<sup>4</sup> As palavras ‘poder’ e ‘força’ são frequentemente representadas pelas expressões *bottom-up* (de baixo para cima) e *top-down* (de cima para baixo), conforme são direcionados os processos dentro do caráter dinâmico do fazer político-linguístico. De acordo com Kaplan e Baldauf (1997), em geral, fazem parte desse último fluxo pessoas que têm poder e autoridade para tomar decisões linguísticas para um grupo inteiro e que frequentemente tomam essas decisões sem consultar esse grupo de usuários da língua, ou seja, fazem-no de acordo com suas próprias ideologias. Os autores mencionam ainda que nesse caso não é importante revelar os indivíduos que fazem tais escolhas, frequentemente tratados de forma genérica, pois sua representatividade social e política é o mais relevante no processo de Política e Planejamento Linguísticos.

<sup>5</sup> [...] the micro level of individuals in face-to-face interaction, the meso level of local communities of practice, and the macro-level of nation states and larger global forces.

<sup>6</sup> Modo como são chamados aqueles que fazem política linguística.

<sup>7</sup> No que se refere à educação, optamos por usar o termo “Políticas Linguísticas Educativas”, devido à concordância com a proposição terminológica de Menken e García (2010), da qual trataremos em seguida, associada ao papel central do professor na dinâmica do fazer político.

<sup>8</sup> Language education policies are the joint product of the educator’s constructive activity, as well as the context in which this constructive activity is built.

permitem entender as políticas linguísticas educativas como algo momentâneo, de atuações dinâmicas.<sup>9</sup> (MENKEN; GARCÍA, 2010, p. 259, grifo nosso)

As autoras chamam atenção, ainda, para a direção em que ocorrem as PLE: às vezes *top-down*, às vezes *bottom-up* e, às vezes, *side-by-side*. Trata-se de algo dinâmico, em que a direção das interações é definida a cada momento. É difícil, conseqüentemente, determinar uma direção exata dessas interações: o planejamento que vem ‘de cima para baixo’ e a interpretação e negociação feitas ‘de baixo para cima’ não permitem ver com clareza cada um desses graus do processo político. Como dissemos anteriormente, nunca existe uma política vigente sozinha, mas várias políticas concomitantes, inclusive concorrentes (MENKEN; GARCÍA, 2010, p. 257).

Dito isso, e lembrando que a língua é o foco de nosso estudo, parece-nos relevante expressar como compreendemos o conceito “Língua” neste trabalho, antes de darmos continuidade à perspectiva que salienta o papel dos atores de base nas PL:

**Língua** é um conjunto de variedades que apresentam traços comuns e cuja materialidade é, simultaneamente, resultado da interação humana e representação simbólica de ideais conflitantes. Constitui-se, portanto, em matéria provida de força, dada pelas pessoas que a posicionam no mundo social. A língua é, então, uma entidade fundamentalmente política.

Se a língua é uma entidade fundamentalmente política, parece essencial, como afirmam Menken e García, que os educadores que atuam nas escolas passem a exercer um papel fundamental frente a essa entidade, já que estes têm, no seu fazer cotidiano da sala de aula, o objeto final das políticas educativas: os alunos. Segundo as autoras,

[e]m cada nível de um sistema educativo, desde o Ministério de Educação ou Departamento de Educação até a sala de aula, as políticas linguísticas são interpretadas, negociadas, e finalmente (re)construídas no processo de implementação. [...] a política de implementação está definida pelo seu dinamismo; em última análise, uma política linguística educativa é tão dinâmica quanto mais indivíduos estejam envolvidos na sua criação e implementação. **Os educadores estão no epicentro desse processo dinâmico, atuando no seu agenciamento para mudar as várias políticas linguísticas educativas que eles têm de transformar em prática.**<sup>10</sup> (MENKEN; GARCÍA, 2010, p. 1, grifo nosso)

<sup>9</sup> It may be time to dislodge the linearity of relationships between actors in language education policies as being top down, bottom up, or even side by side. [...] educators be given their rightful roles [...] Status, corpus, and acquisition planning can only be interpreted and acted upon by human actors and thus understood through their actions. It is the educator’s actions [...] which enable us to understand language education policies as moment-to-moment, dynamic performances.

<sup>10</sup> At each level of an educational system, from the national ministry or department of education to the classroom, language education policies are interpreted, negotiated, and ultimately (re)constructed in the process of implementation. [...] the policy implementation process is defined by its dynamism; ultimately, a language education policy is as dynamic as the many individuals involved in its creation and implementation. Educators

As autoras também manifestam a necessidade de estudos dessa natureza no nível micro, já que “existe pouca pesquisa sobre o complexo processo de implementação de políticas linguísticas dentro dos contextos educativos” (MENKEN; GARCÍA, 2010, p. 1)<sup>11</sup>. O trabalho que apresentamos aqui está inserido na esfera das **Políticas Linguísticas Educativas** e, por isso, abordaremos essa temática no próximo item, bem como a sua relação com a área à qual está circunscrito este estudo, a Linguística Aplicada.

### 3.1.1 Políticas Linguísticas Educativas e Ensino de Línguas Adicionais

Antes de tratarmos das PLE, buscamos esclarecer nossa escolha pelo termo “línguas adicionais”, em lugar do uso de “Línguas Estrangeiras”. Vamos tomar como base a definição que dão Schlatter e Garcez (2012, p. 37) numa obra que trata do ensino de línguas adicionais na escola:

Optamos aqui pelo termo “línguas adicionais” em vez de “línguas estrangeiras” porque entendemos que assim:

- priorizamos o acréscimo dessas línguas a outras que o educando já tenha em seu repertório (língua portuguesa e/ou outras);
- assumimos essas línguas como parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea: são úteis e necessárias entre nós, em nossa própria sociedade, e não necessariamente estrangeiras;
- reconhecemos que, em muitas comunidades, as línguas que ensinamos não são a segunda língua dos educandos, por exemplo, em comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes;
- reconhecemos que essas línguas são usadas para a comunicação transnacional, isto é, muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, não sendo portanto possível nem relevante distinguir entre nativo e estrangeiro.

Concordamos, primeiramente, que as línguas aprendidas na escola são somadas (daí o termo “adicional”) ao repertório linguístico dos alunos, uma vez que cada um deles conhece e usa pelo menos uma língua (no nosso caso, principalmente, uma variedade brasileira do português), quando já não aprendeu, formal ou incidentalmente, outras. Além disso, o *ambiente linguístico*<sup>12</sup> do qual fazemos parte está permeado por palavras ou expressões de outras línguas que não são, necessariamente, a língua hegemônica que fala a maioria dos alunos.

---

are at the epicenter of this dynamic process, acting on their agency to change the various language education policies they must translate into practice.

<sup>11</sup> [...] little research exists about the complex process of language policy implementation within educational policies.

<sup>12</sup> Termo cunhado por Calvet (2007), que será retomado nas análises dos dados.

Nessa mesma linha de raciocínio, estamos de acordo, então, que no mundo globalizado, as línguas já não são mais específicas de uma nação, ou de um território geográfico, mas circulam e são usadas pelos falantes conforme o acesso que têm a elas e também de acordo com suas necessidades comunicativas, transnacionais ou mesmo regionais. Assim sendo, quando o estudante tem contato com uma língua e passa a usá-la – na compreensão ou produção – ademais daquela(s) de que já dispõe, passa a ser também autor do seu estilo de usar a língua que adiciona ao seu repertório. Portanto, é, de certo modo, “dono” da língua que compartilha com outros, sejam estes seus compatriotas ou não. Ou seja, as línguas adicionais são tão próprias de quem as usa quanto de quem as têm como língua materna.

Por essas questões de significação, deixamos estabelecido que neste trabalho manteremos o termo “língua(s) estrangeira(s)” quando se tratar de uma citação literal que assim empregue a expressão e usaremos o termo “língua adicional”, quando o texto é nosso, com o seguinte entendimento:

**Línguas adicionais** são aquelas adotadas pelo usuário, o qual já dispõe de uma ou mais línguas em seu repertório linguístico e que imprime àquelas línguas marcas próprias de seu estilo discursivo.

Agora, passamos a compreender o que são as PLE<sup>13</sup>. Estas estão, majoritariamente, relacionadas às agências educativas, dentre as quais a escola parece ser o dispositivo central. As agências educativas são uma das áreas de expressão das políticas linguísticas que, segundo vimos descrevendo, podem ser também desempenhadas no âmbito governamental, não-governamental ou em outros tipos de organizações (KAPLAN; BALDAUF, 1997, p. 5).

Como exemplos de PLE<sup>14</sup> no Brasil poderíamos citar, baseando-nos na proposta de Kaplan e Baldauf (1997): a) política curricular (*curriculum policy*): *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei 9.394/1996); Lei 11.161/2005<sup>15</sup>; Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999); Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006); b) política docente (*personnel policy*): *Olimpíada Brasileira da Língua*

<sup>13</sup> A denominação nesse campo de estudos/intervenções em PL varia entre teóricos, assim como variam também suas conceptualizações. Veja-se, por exemplo, as obras de Cooper (1989), Kaplan e Baldauf (1997) e Menken e García (2010).

<sup>14</sup> Reiteramos: seguindo os princípios pelos quais adotamos a nomenclatura “Políticas Linguísticas”, tanto para o que pode ser entendido como “Política” quanto pelo que se depreende de “Planejamento”, também não estabelecemos essa dicotomia no âmbito educativo, em especial, seguindo a ideia de Menken e García (2010).

<sup>15</sup> Lei em vigor em 2014, quando se elaborou o PP e se realizou a experiência de mobilidade.

*Portuguesa - Escrevendo o Futuro*<sup>16</sup>; Bolsas Capes-Fullbright; Leitorados (vinculados ao Ministério de Relações Exteriores); c) política material (*material policy*): *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD)<sup>17</sup>; d) política comunitária (*community policy*): *Lei de LIBRAS* (Lei 10.436/2002)<sup>18</sup>; e) política avaliativa (*evaluation policy*): *Provinha Brasil*.<sup>19</sup>

Embora as PLE vão além da instrução linguística, esta toma a maior parte desse tipo de planejamento, segundo Cooper (1989). E é na escola onde mais amplamente se dá a instrução linguística (ao menos a formal)<sup>20</sup>. Nesse contexto, o autor ressalta que:

[q]uando os planejadores tentam promover a aquisição de uma língua segunda ou estrangeira, frequentemente se voltam para o sistema escolar. **As escolas têm mais probabilidade de serem bem-sucedidas nesse objetivo se usam a língua alvo como meio de instrução, ao invés de simplesmente ensinar a língua como um alvo da instrução.** Não somente a exposição à língua, mas também o incentivo à aprendizagem é maior quando serve como meio, ao invés de servir meramente como conteúdo de instrução. Mas não importa o quanto as escolas estejam aperfeiçoadas em promover a aquisição de uma língua, é pouco provável que elas levem ao *uso* dessa língua fora da sala de aula, a menos que haja razões práticas para tal uso.<sup>21</sup> (COOPER, 1989, p. 161, itálico do autor; grifo nosso)

Conforme Cooper (1989, p. 34), alguns observadores propõem que o ensino de língua é matéria de interesse da Linguística Aplicada (LA) e não das PL. Contudo, o autor reconhece que é duvidoso que as PL possam ser completamente distinguidas da LA. Uma razão para a proximidade de ambas é que a área de estudos das PL não se desenvolveu independentemente (mas, sim, interdisciplinarmente), dado que não dispõe de métodos ou técnicas próprias de pesquisa. Em alguns casos, como o do periódico *Applied Linguistics*, informa Cooper (1989, p. 34), a área de PL é tida como uma subárea de investigação dentro da LA.

Mas esses não são os únicos motivos para a aproximação entre as áreas de PL e LA. Kaplan e Baldauf (1997) nos fazem notar que em ambas a língua não é vista como algo independente, externo ao sujeito e aos contextos de uso. Por isso, é impossível concebê-la

<sup>16</sup> Programa Escrevendo o Futuro (2013).

<sup>17</sup> Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (2012).

<sup>18</sup> Lei sobre a Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2002).

<sup>19</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2014).

<sup>20</sup> A “aquisição de segunda língua”, para usar os termos de Cooper (1989), é um dos objetivos que envolvem esta pesquisa. Para os possíveis objetivos do Planejamento de Aquisição mencionados pelo autor (são três: aquisição, reaquisição e manutenção), são indicados também três métodos para atingi-los: aqueles criados para oportunizar a aprendizagem; os criados para incentivar a aprendizagem; e, ainda, os criados para oportunizar e incentivar a aprendizagem ao mesmo tempo. Desses, interessa-nos o terceiro, pois parece apropriado para descrever, em partes, o objetivo do projeto pedagógico envolvido nesta pesquisa.

<sup>21</sup> When planners try to promote second- or foreign-language acquisition they often turn to the school system. Schools are more likely to succeed in this goal if they use the target language as a medium of instruction than if they merely teach the language as a target of instruction. Not only the exposure to the language but also incentive to learn it is greater when it serves as medium than when it serves merely as subject of instruction. But no matter how accomplished the schools are in imparting language acquisition, they are unlikely to lead to language’s *use* outside the classroom unless there are practical reasons for such use.

separadamente da subjetividade, emoção e julgamentos de valor que são inerentes ao ser humano. Há, portanto, uma relação epistemológica entre LA e PL. O conhecimento sobre este fenômeno social, a língua, não se dá a partir da observação externa de um objeto já constituído. Para essas áreas de investigação do conhecimento, a língua não é um ente isolado que possui autonomia, portanto o estudo da língua é, em última análise, o estudo do que as pessoas fazem com ela ou pensam e dizem sobre ela.

No Brasil, alguns instrumentos das PLE nacionais direcionam o ensino de línguas (entre outros conteúdos curriculares) no Ensino Médio, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN-EM, 1999); Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+, 2002); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OC-EM, 2006). Atualmente, um novo documento, nominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também prevê diretrizes específicas para o ensino de “Língua Estrangeira Moderna”<sup>22</sup>. Contudo, a BNCC ainda está em elaboração e não tinha entrado em cena no momento da construção do nosso PP. Trataremos mais dessas políticas no próximo item, mormente em relação ao ensino de língua espanhola no Brasil.

### **3.1.2 Considerações sobre Políticas para o Ensino de Espanhol no Brasil**

Conforme Rodrigues (2010), a LDB não foi a primeira medida governamental que orientou a obrigatoriedade do ensino de línguas adicionais nas escolas brasileiras (nem mesmo em sua primeira versão, datada de 1961). A Lei Orgânica de Ensino Secundário, de 1942, resultado de uma reestruturação da educação nacional, orientada por um conjunto de medidas sob o nome de Reforma de Campanema, incluía o ensino de língua espanhola como obrigatório no primeiro ano dos então chamados cursos Clássico e Científico (atualmente correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio). Contudo, um ano de estudos era uma carga horária pequena, se comparada ao ensino (estabelecido nessa lei) de outras duas línguas modernas – o inglês e o francês – e das conceituadas línguas clássicas (latim e grego).

Na época da elaboração de nosso PP, era a LDB de 1996, segundo expusemos anteriormente, que regulava a oferta das línguas no Brasil<sup>23</sup>. Essa Lei determinava a obrigatoriedade da presença, no currículo de Ensino Médio, de uma Língua Estrangeira Moderna e a incursão optativa de uma segunda Língua Estrangeira Moderna. Isso permitiu a

---

<sup>22</sup> No site do Ministério da Educação é possível ter acesso às fases do processo de construção do documento, bem como à sua versão atual. (BRASIL, 2014).

<sup>23</sup> Estamos tomando como referência aqui a redação dessa Lei em 2014.

inserção de uma política linguística nacional<sup>24</sup> direcionada especificamente à língua espanhola: a Lei 11.161, de agosto de 2005, denominada muitas vezes como “Lei do Espanhol”.

O primeiro artigo da Lei 11.161/2005 diz que “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio”. Sendo assim, o espanhol não passa a ser a língua adicional obrigatória a ser ensinada nas escolas (pois, conforme a LDB de 1996, essa língua tem de ser escolhida pela comunidade), mas tem de ser obrigatoriamente oferecida aos alunos. Seu texto é claro ao estabelecer que a matrícula, no entanto, é apenas facultativa.

O que pareceria ser uma política a favor da língua espanhola, comenta Rodrigues (2010), na verdade é, para a autora, uma forma de ampliar a oferta de línguas adicionais, em geral, no Ensino Médio. A razão seria a de que, embora a língua espanhola deva fazer parte do espaço escolar, não há imposição para que essa seja a língua obrigatória referida na LDB (1996). A não injunção da língua espanhola promoveria a diversificação da oferta de línguas.

Pensamos, todavia, que é possível também fazer uma leitura inversa à que nos propõe a autora. Primeiro, acreditamos que a “Lei do Espanhol” “restringe as possíveis línguas a serem escolhidas pela instituição escolar e sua comunidade [pois] como optativa ou como obrigatória, o fato é que a língua espanhola tem de ser oferecida no Ensino Médio” (CÁCERES; LABELLA-SÁNCHEZ, não publicado). Usando um raciocínio lógico, uma vez que um dos dois lugares (obrigatório ou optativo) tem de ser coberto pela língua espanhola, resta apenas um deles para todas as demais línguas cabíveis. Isso implica dizer que a presença da língua espanhola está, teoricamente, garantida na escola.

Segundo, “a língua inglesa parece continuar bastante vigente no entorno escolar. Sendo assim, é provável que essas [espanhol e inglês] sejam as duas línguas mais frequentemente ensinadas no Ensino Médio” (CÁCERES; LABELLA-SÁNCHEZ, não publicado). Sem adentrar na questão (também política) da posição que a língua inglesa vem ocupando mundialmente há algum tempo<sup>25</sup>, vemos que as escolhas linguísticas das escolas vão se tornando limitadas.

---

<sup>24</sup> Dita política é mais o reflexo de um acordo político internacional, mais do que uma política intranacional. Trata-se de um acordo entre os governos do Brasil e da Espanha mediante o qual o primeiro país quitaria parte de sua dívida com a Espanha enquanto que a Espanha faria “investimentos” no Brasil, formando e capacitando professores de língua espanhola. Para mais informações, recomenda-se a leitura de Del Valle e Villa (2008) e Lagares (2013).

<sup>25</sup> Encontra-se, em localizações alternadas no texto dos PCN-EM (1999), a referência à preponderância do ensino da língua inglesa sobre outras línguas no contexto brasileiro.

E, terceiro (sem desconsiderar os dois fatores anteriores), muitas vezes a falta de um conhecimento linguístico amplo<sup>26</sup> por parte dos gestores ou daqueles a quem cabe a escolha das línguas na escola (CÁCERES, 2014), aliada à ausência de políticas linguísticas explícitas para outras línguas adicionais (que não o espanhol e o inglês), não deixa muito espaço para a oferta diversificada dessas línguas. Quer dizer, a realidade ainda é vista como distante daquilo que desde 1999 é proposto nos PCN-EM (p. 27), conforme segue:

[m]uitos são os fatores que devem ser levados em consideração no momento de escolher-se a(s) Língua(s) Estrangeira(s) que a escola ofertará aos estudantes, como podem ser as características sociais, culturais e históricas da região onde se dará esse estudo. Não se deve pensar numa espécie de unificação do ensino, mas, sim, no atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno.

Novamente, no que concerne à Lei 11.161/2005, os artigos terceiro e quarto – transcritos a seguir – são tema de investigação.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Para Rodrigues (2010, p. 21), o Art. 3º reforça “uma prática que se vincula ao processo de “desoficialização” do ensino das línguas estrangeiras em contexto escolar”, aquela que indica a incapacidade das escolas de oferecer um ensino de línguas de qualidade. Assim, as línguas estrangeiras são pensadas como elementos extracurriculares, com espaço particular de ensino, como são os Centros de Ensino de Língua Estrangeira, citados no texto dessa Lei.

O destaque para o quarto artigo da Lei 11.161/2005 contribui com a imagem de que os legisladores muitas vezes desconhecem o objeto sobre o qual trabalham. Rodrigues (2010, p. 21) salienta que as expressões “desde” e “até” ali contidas, dão cabida a indeterminações na forma como deve ser ofertada a língua espanhola, “deixando em aberto um vão que tudo admitiria”. Além disso, os tais Centros de Ensino de Língua Estrangeira, por serem alheios à grade curricular, não precisam estabelecer vínculo com o projeto pedagógico que engloba as demais disciplinas escolares, ressalta Rodrigues (2010).

Como dissemos, essa era a situação político-linguística oficial da oferta de língua espanhola no Brasil quando fizemos a proposta de intercâmbio. No texto de qualificação desta

<sup>26</sup> Estamos considerando, aqui, questões identitárias, ideológicas, de representação, de gênero, entre outras, que são inseparáveis da língua.



tese dizíamos, independente do modo como a língua espanhola seria oferecida nas escolas: “Retumba, ao findarmos esta seção, a existência de um contexto social atual que se pretende propulsor do ensino de Espanhol como língua adicional no Brasil” (CÁCERES, 2015, p. 46, não publicado). Atualmente, no entanto, as normativas que regulam a oferta de línguas adicionais sofreram modificações. Em 22 de setembro de 2016, o atual presidente do Brasil, Michel Temer, propôs uma Medida Provisória (MP nº 746, grifo nosso), aprovada posteriormente, na qual ficou estabelecido:

Artigo 36, § 8º

Os currículos de ensino médio incluirão, **obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol**, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

A MP nº 746 altera, portanto, a LDB (1996) quanto às línguas a serem oferecidas em nível médio<sup>27</sup>: agora, de maneira compulsória, apenas o inglês. Sendo assim, destitui o vigor da Lei 11.161/2005, adotando, claramente, uma política voltada aos países anglófonos e colocando em segundo plano as relações do Brasil com os países hispânico-falantes, sobretudo com os países do MERCOSUL, se pensarmos nas relações políticas, econômicas e culturais estabelecidas pelo bloco. Porém, embora esse acontecimento pareça-nos sumamente interessante em termos de PLE, não nos deteremos nele aqui, pois excede nossos propósitos de pesquisa.

Na próxima seção, buscaremos dar respaldo para entendermos como as PLE *top-down* (como, por exemplo, a Lei 11.161/2005, o CsF ou a MP nº 746), entendidas como gestão linguística governamental (nível macro), incidem diretamente no domínio escolar (nível meso) e, conseqüentemente, na vida dos alunos (nível micro). Veremos, também, como essas relações podem se dar em ordem inversa (*bottom-up*).

### 3.1.3 Gestão de Línguas (*Language Management*)

Segundo Spolsky (2004; 2009), para compreender melhor uma Política Linguística, devemos observar, primeiramente, que ela está composta por três elementos. São eles: as práticas de linguagem (*language practices*) – aquilo que os falantes realmente fazem com as línguas; as crenças linguísticas (*language beliefs*) – valores atribuídos às línguas (ou variedades

<sup>27</sup> Uma alteração semelhante foi feita em relação ao EF, segundo a MP nº 746/2016. A redação da LDB (1996) que dizia, no Art. 26, § 5º, “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de **pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar**, dentro das possibilidades da instituição” passa, agora, a ser: “No currículo do ensino fundamental, será ofertada a **língua inglesa** a partir do sexto ano” (grifos nossos).

linguísticas); a gestão linguística (*language management*) – intervenções para modificar determinada situação linguística. É este terceiro elemento que mais nos interessa compreender agora, mas vamos ver, antes, como está relacionado com os outros dois.

As práticas de linguagem devem ser sempre consideradas dentro de uma comunidade de fala<sup>28</sup>. Essas práticas, conscientes ou inconscientes, são aquelas que estabelecem a variedade não-marcada de determinada língua, isto é, as que selecionam as variedades que compõem o repertório linguístico da comunidade. As variedades selecionadas podem ser unidades mínimas da língua, como os sons ou palavras, por exemplo, passando por conjuntos mais complexos, como escolhas sintáticas ou estilísticas, e estendendo-se até a linguagem que revela um juízo de valor, tal como a nominada “racista”, ou “obscena”, ou “correta”, etc. Incorpora, portanto, tanto a escolha de línguas nomeadas (o inglês, o francês, o alemão, etc.) quanto variedades dessas línguas (inglês britânico/inglês australiano/inglês norte-americano, etc.).

Dado que as práticas de linguagem são, então, escolhas e comportamentos linguísticos recorrentes dentro de uma comunidade de fala, Spolsky (2004; 2009) considera que elas são a verdadeira política linguística. Nesse sentido, diferenciam-se das crenças linguísticas – outro componente de uma Política Linguística –, uma vez que estas são aquilo que as pessoas pensam que fazem com a(s) língua(s), e não o que as pessoas realmente fazem com ela(s). Ademais, as crenças não são facilmente observáveis como as práticas. Isso porque são um ideário consensual de uma comunidade de fala, que dependem dos valores e atribuições que essa comunidade outorga à(s) língua(s) e suas variedades. Não há, nesse caso, um agente que possa ser identificado como único responsável pela disseminação dessas crenças<sup>29</sup>.

As crenças (valores, representações<sup>30</sup>, etc.) dependem, assim, de outras forças (extralinguísticas), tais como o número de pessoas que falam determinada variedade linguística, que visões se tem dessas pessoas - seu grau de importância social -, além dos benefícios econômicos ou sociais que os falantes esperam ter ao escolher essa variedade e não outra. Como explica Spolsky (2009), dado o papel que as línguas cumprem no processo de identificação pessoal, é provável que a variedade que associamos com nosso grupo de pertença seja aquela à qual atribuímos maior valor. No entanto, essa crença é diferente da prática, pois as variedades

<sup>28</sup> O termo comunidade de fala (*speech community*) significa, segundo Spolsky “aqueles que compartilham uma rede de comunicação e consentem, mais ou menos, sobre a adequação das múltiplas variedades [linguísticas] usadas na comunidade” (SPOLSKY, 2009, p. 2, tradução nossa).

<sup>29</sup> Spolsky (2004; 2009) também coloca, junto com as “crenças”, as “ideologias”. No entanto, dado que as duas palavras têm significados distintos, optamos por manter apenas a nomenclatura “crenças” em nosso texto.

<sup>30</sup> Como informaremos na seção 4.1, nossa fonte de dados são textos transcritos de entrevistas. Seguindo a Wodak (2006, p. 170-171, tradução nossa), “textos podem ser analisados e tratados como representações de fatos, realidades e políticas; textos podem ser usados para evocar dados, por exemplo através de questionários ou entrevistas”. Os textos são, portanto, representações sociais mediadas pela linguagem.

que usamos (que colocamos em prática) podem ser justamente as que são estigmatizadas por outros grupos.

A gestão linguística, terceiro componente de uma Política Linguística (SPOLSKY, 2004; 2009), reside em esforços direcionados a influenciar situações linguísticas. Para sermos fieis às palavras do autor, dizemos que a gestão linguística é “o esforço, explícito e observável, de alguém ou algum grupo que tem ou reivindica autoridade sobre os participantes de um domínio para **modificar suas práticas ou crenças**”<sup>31</sup> (SPOLSKY, 2009, p. 4; tradução nossa, grifo nosso).

Salientamos, primeiramente, o caráter explícito e observável da gestão linguística. O fato de se tratar de uma proclamação explícita sobre o uso da língua diferencia esse componente das crenças. Ao mesmo tempo, sendo a gestão algo consciente (SPOLSKY, 2004; 2009), pois visa a controlar as escolhas linguísticas de outros, também se distingue das práticas, já que estas podem ser inconscientes (quase automatizadas), especialmente se refletem crenças ou ideologias compartilhadas por alguma comunidade. Além disso, a gestão está vinculada ao requisito de provir daqueles cuja autoridade é característica ou pleiteada. O autor enfatiza que, no mundo moderno, a posição de autoridade dos Estados Nacionais merece destaque devido a que dispõem de um reconhecimento constitucional dos governos sobre seus cidadãos (SPOLSKY, 2004).

Também destacamos que a gestão linguística tem por objetivo modificar as práticas e crenças linguísticas. Se, como dissemos, esse é um movimento consciente, deveríamos supor, conforme aponta Spolsky (2004, 2009), que os esforços para alcançar tal objetivo dependem, necessariamente, de um agente-gestor (*manager*). Portanto, Spolsky (2009) considera que enquanto as práticas e crenças podem ser anônimas, só há gestão linguística quando é possível identificar o agente. Contudo, ele observa que algumas práticas explicitadas (por exemplo, quando o professor ensina explicitamente a seus alunos a variedade linguística de maior prestígio na comunidade) podem vir a operar como gestão linguística.

Outro aspecto sobre o qual nos interessa pensar, no que concerne à definição de gestão linguística proposta por Spolsky (2004; 2009) é o entendimento que se tem sobre “domínio”. Spolsky (2009) considera que “domínio” é uma unidade organizacional mais definida que “comunidade de fala” e, portanto, mais útil para tratar de questões relacionadas à política linguística. A partir da proposta de Fishman (1972), Spolsky (2004; 2009) define “domínio” como um contexto sociolinguístico, caracterizado por três dimensões: **participantes** – relações

<sup>31</sup> “the explicit and observable effort by someone or some group that has or claims authority over the participants in the domain to modify their practices or beliefs.”

e papéis sociais que desempenham os indivíduos; **localização** – realidade física e social que conecta lugares e pessoas; **tópico** – temas comuns das conversas entre os participantes em determinada localização.

Damos alguns exemplos a partir de nosso contexto de pesquisa: a) participantes: professores, diretores de escola (IF-BG e *EA*), diretor de extensão e representante de AI do IFRS, alunos e servidores institucionais (ambos das duas escolas) envolvidos nos trâmites do intercâmbio; b) localização: dependências do campus IF-BG, da *EA*, residência dos anfitriões, cidade de *Río López* e seus arredores; c) tópico: variam conforme a localização e os participantes, por exemplo, entre o diretor IF-BG e eu nas dependências do campus, falamos sobre o Convênio, o Termo Aditivo e o PP; entre os alunos do campus e os anfitriões em *Río López*, falaram sobre diferenças do Brasil em relação à Argentina (e vice-versa).

Embora os domínios devessem ser definidos empiricamente<sup>32</sup> (uma vez que as sociedades e suas formas de organização diferem), é possível imaginar um domínio de acordo com as características que comumente apresenta ou com suas condições típicas (SPOLSKY, 2009). Por exemplo, são entendidos como domínio: escola, família, trabalho, espaço público, saúde, vizinhança, centro religioso (igreja, sinagoga, mosteiro, etc.) ou organizações governamentais (nacionais, regionais, locais, etc.). O autor afirma que em cada um desses espaços sociais (domínios) haveria uma política linguística própria<sup>33</sup>: as escolhas linguísticas dos indivíduos estariam determinadas por aquilo que é ou não apropriado falar/escrever dentro de determinado domínio.

Os exemplos de domínios expostos no parágrafo anterior são relativos à gestão linguística organizada (*organized language management*). Porém, o autor fala, igualmente, na gestão linguística simples (*simple language management*), a qual ocorreria no nível individual e, portanto, poderia suceder nos vários domínios de que uma pessoa faz parte. A gestão simples acontece quando alguém tenta modificar as práticas ou crenças de outra pessoa para que esta possa vir a comunicar-se de maneira mais efetiva. Na tentativa de evitar problemas comunicativos futuros “alguns indivíduos tomam providências para melhorar sua proficiência em uma língua ou variedade apropriada, tomando alguma atitude para aprendê-la, a partir de um vídeo, um livro, ou em um curso” (SPOLSKY, 2009, p. 250, tradução nossa).

Quando os temas (tópicos), os papéis (participantes) ou os locais (localização) não correspondem à tipicidade de um domínio, a estranheza aparece. Um exemplo dado pelo autor

<sup>32</sup> Segundo Spolsky (2009), essa é uma premissa de Fishman (1972).

<sup>33</sup> Spolsky (2009) fala de “política linguística”, no singular. Contudo, conforme expusemos, acreditamos que podem existir várias políticas em um mesmo domínio.

(SPOLSKY, 2009) é a hipotética apresentação de um professor aos pais em casa, pois, via de regra, o professor não faz parte das relações familiares. Ainda assim, o investigador ressalta que qualquer pessoa pode desempenhar papéis diferentes em diferentes domínios – ser, ao mesmo tempo, pai, professor e vizinho, para citar um exemplo. Essa variação leva-nos a orientar nossas escolhas linguísticas a depender do domínio ao qual estamos circunscritos no momento em que falamos. No entanto, o investigador relembra que há, ainda, forças externas ao domínio, que atuam sobre nossas escolhas linguísticas. Vejamos como isso funciona no domínio da escola, central em nossa investigação.

A escola é, por sua própria natureza, comprometida com a gestão linguística. Isso porque é nela que se ensina a língua, geralmente a língua oficial do Estado, associada à identidade nacional. Na maior parte das vezes, no entanto, conforme indica Spolsky (2009), a variedade ensinada na escola difere da variedade realmente usada por professores e alunos. Essa discrepância vem a gerar um hiato entre o conhecimento advindo das práticas e aquele que é exigido pela escola, em torno ao qual há crenças fortemente enraizadas.

Na escola, há pelo menos três grupos de participantes: os estudantes, os professores e um grupo de profissionais não diretamente inserido no ambiente “sala de aula” (como mostramos anteriormente em nosso exemplo). Enquanto os estudantes são aqueles que devem ter suas práticas e crenças linguísticas (cuja formação dá-se nas primeiras socializações – família, vizinhança, etc.) modificadas durante a formação escolar, os professores são os responsáveis por gerir tais mudanças<sup>34</sup>. O terceiro grupo de participantes, por sua vez, pode ser subdividido em a) profissionais administrativos (diretores e chefes de departamentos, nas escolas; reitores e catedráticos, nas universidades<sup>35</sup>; donos e gestores, nas escolas privadas) e b) equipe de apoio não acadêmica (motoristas, equipe de limpeza, cozinheiros, etc.).

A equipe não acadêmica, ainda que pareça a mais distante dos estudantes (uma vez que é a menos próxima do contexto de “sala de aula”), atua em um importante papel intermediário entre os estudantes e a comunidade externa à instituição. Muitas vezes, inclusive, são os que apresentam variedades linguísticas mais próximas às da prática dos estudantes. E são as práticas linguísticas estudantis, bem como suas crenças sobre a língua, as que deveriam ser consideradas na construção de uma gestão linguística escolar (SPOLSKY, 2009). Porém, isso parece não

---

<sup>34</sup> Spolsky (2009) menciona que os participantes do domínio “escola” variam enormemente em termos de autoridade e que os professores (gestores locais) estão, também, sob pressão daqueles que, na hierarquia das autoridades, estão acima deles. Isso foi sentido por mim quando da elaboração do PP.

<sup>35</sup> Embora Spolsky (2009) insira, nesta definição, os membros da universidade, acreditamos que isso mereceria uma análise mais aprofundada – a qual não realizamos aqui, pois foge de nossos interesses neste trabalho – a fim de refletir sobre a possibilidade de esta instituição educativa constituir um domínio diferente do da escola.

ocorrer. Da mesma forma, as próprias crenças e práticas dos professores, que acreditam no valor da variedade escolar<sup>36</sup>, permanecem despercebidas nesse contexto.

A gestão linguística escolar, contudo, frequentemente é estabelecida e implementada de acordo com as crenças e práticas de um grupo gestor. Esse grupo pode ser tanto interno à instituição, ou seja, composto pela própria equipe escolar (diretores, professores, etc.), quanto externo à instituição (pais, líder religioso, governo municipal, estadual, federal, etc.). Assim,

[...] estamos potencialmente diante de um amplo número de níveis diferentes, cada um dos quais mantém diferentes crenças sobre valores e necessidades linguísticas e cada um dos quais pode acabar tendo diferentes forças em formar e implementar política linguística.

Conflitos entre os níveis são comuns. Os pais podem favorecer uma língua e os professores outra; o diretor pode tentar implementar uma política que varia desde os desejos dos níveis administrativos mais altos até os mais baixos; os governos nacionais podem escolher políticas consideradas inapropriadas em certas regiões; os governos federais e estaduais podem variar em termos de abordagens; os grupos religiosos podem discordar da política governamental (SPOLSKY, 2009, p. 97, tradução nossa).<sup>37</sup>

No nosso caso, as dificuldades encontradas dentro da instituição para levar adiante a proposta de mobilidade estudantil poderia indicar que, segundo as crenças (e práticas, se pensarmos no CsF) dos gestores, a viagem de estudantes do EM para uma localidade Argentina (falante de espanhol, e não de inglês, devemos salientar) não era relevante. Por outro lado, o apoio incondicional dos pais dos alunos, desde quando sondamos acerca da proposta até à reunião realizada antes da viagem, mostrou que para esse grupo, um intercâmbio para a Argentina, associado aos conhecimentos técnico-profissionais, apresentava um valor inestimável.

Mas, dado que a escola está inserida em um território determinado, interessa-nos descrever também, brevemente, o domínio nacional. Em termos de governo, como sabemos, existem outros níveis, como o municipal ou o estadual, ao menos no caso brasileiro. Em outras nações, há, ainda, outra ordem de divisões territoriais (comunidades étnicas que habitam determinada extensão territorial, por exemplo, às quais é delegada autonomia quanto às decisões linguísticas) ou esferas de ação (comercial, educacional, de segurança, etc.). No

<sup>36</sup> Os professores tendem a associar à língua oficial ensinada na escola um caráter utilitário, como se o aprendizado dessa língua servisse para que seus alunos obtivessem um futuro mais bem-sucedido, principalmente em termos de trabalho. (SPOLSKY, 2009).

<sup>37</sup> [...] we are faced potentially with a large number of different levels, each of which holds different beliefs about language needs and values and each of which may turn out to have different strengths in setting and implementing language policy. Conflicts among the levels are common. Parents may favor one language and teachers another; the principal may attempt to implement a policy that varies from the desires of higher and lower administrative levels; national governments may choose policies considered unsuitable in certain regions; state and federal governments may vary in approaches; religious groups may disagree with government policy.

domínio governamental, no entanto, há uma óbvia determinação de autoridade, a qual é significada como o exercício legal do poder (SPOLSKY, 2009). Via de regra, o gestor desse domínio – no Brasil, o mais alto posto é representado pela figura política do presidente<sup>38</sup> – espera que suas instruções sejam seguidas. Porém, a classificação de gestores e gestados não é uma divisão binária, mas sim hierárquica,

[...] extendendo-se, em teoria, desde uma constituição (com uma corte autorizada a interpretá-la) através de um governo central (com diferentes níveis de autoridade designados a ou exercidos pelo poder executivo, o legislativo, e o judiciário) e delegada por constituição ou lei aos governos regionais ou territoriais e, então, às várias formas de governo local (SPOLSKY, 2009, p. 145, tradução nossa).<sup>39</sup>

Assim, Spolsky (2009) aponta que, no domínio do Estado, a gestão linguística torna-se extremamente complexa, já que há de se considerar a interação entre todos os subdomínios existentes: o trabalho interno do governo central, a interação dos três poderes que o constituem com os cidadãos e, ainda, as tentativas de gestão por parte da própria população.

As organizações supranacionais (como é o caso do MERCOSUL, de que trataremos em 3.2.1), ou melhor, o domínio supranacional é, da mesma forma, de nosso interesse, uma vez que estamos tratando, nesta pesquisa, de relações interinstitucionais internacionais. Essas instituições são, conforme dissemos, uma argentina, a outra, brasileira. Pensando em maneiras de formalizar propostas de interesse mútuo entre instituições de diferentes Estados, logo lembramos dos tratados, declarações, acordos, resoluções e outras práticas de efetua-las. E, dado que se tratam da conjunção de vários países com uma finalidade comum, as organizações supranacionais – blocos econômicos, alianças militares, uniões comerciais, congregações educacionais, entre outras<sup>40</sup> – geralmente respeitam a soberania das nações que as constituem.

Ditas organizações não têm muita autoridade para determinar políticas estatais, como têm para influenciar os Estados a determiná-las. Quanto às línguas, elas têm autoridade sobre suas práticas linguísticas e, às vezes, podem ter autoridade sobre os Estados membros que as compõem (SPOLSKY, 2004; 2009). Influenciar os seus países membros é, inclusive, um dos objetivos

<sup>38</sup> Vale lembrar que o presidente é o representante máximo dessa República, embora saibamos que não é o único gestor a tomar decisões nesse domínio.

<sup>39</sup> [...] ranging in theory from a constitution (with a court authorized to interpret it) through a central government (with different levels of authority assigned to or exercised by the executive power, the legislative, and the judicial) and delegated by constitution or law to regional or territorial governments and then to various forms of local government.

<sup>40</sup> São alguns exemplos: União Europeia (UE); Mercado Comum do Sul (MERCOSUL); Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN); Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO); Organização Internacional do Trabalho (OIT); Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO).

dessas organizações. Dessa atitude, faz parte o esforço por identificar quais serão a(s) língua(s) de trabalho da organização, as quais dependerão do mosaico linguístico composto pelas línguas dos países representados. Ao mesmo tempo em que trabalhar com menos línguas implica menos dispêndio financeiro com tradutores e intérpretes, os países membros tendem a reivindicar entre essas línguas, minimamente, a(s) língua(s) oficial(is) de seu país.

A fim de esboçar um pouco do que vimos dizendo até aqui, propomos uma síntese das disparidades entre a política institucional e governamental do CsF e a política linguístico-educativa por nós proposta, o PP, entendidas como GL de diferentes níveis.

Em alguma medida, os objetivos do projeto pedagógico iam ao encontro dos desejos expressos pela instituição em que trabalho, advindos, conforme expusemos, de políticas nacionais de **internacionalização**, como o CsF. Assim pensado, o PP poderia vir a colaborar com futuras experiências de internacionalização incentivadas pelo IFRS. Porém, observados os elementos que se tornam evidentes após o intercâmbio estudantil, compreendemos que havia diferenças marcantes entre ambos. Mostraremos essas diferenças no quadro que segue (**Quadro 1**), sem deixar de lembrar que apesar de distintas, essas propostas não são excludentes e podem funcionar muito bem (como aconteceu) simultaneamente.

Quadro 1 - Diferentes Exemplos de Gestão de Língua

Gestão Linguística do CsF	Gestão Linguística do PP
- nível macro (domínio governamental) incide no nível meso (domínio escolar ou institucional)	- nível micro (domínio individual <sup>41</sup> ) incide no nível meso (domínio escolar ou institucional)
- vem de cima ( <i>top-down</i> )	- vem de baixo ( <i>bottom-up</i> )
- atende apenas o ES	- atende o EM (mas, poderia ser o ES também); se os alunos têm essa oportunidade no EM, ao chegar ao ES já estariam melhor capacitados para participar de programas de mobilidade
- o destino está nas mãos do governo (quer dizer, o programa CsF manter-se como uma política de internacionalização)	- nós direcionamos os caminhos (é possível, claro que em acordo com as instâncias do nível meso, replicar essa ou fazer outras propostas a qualquer tempo)
- os aspectos sócio-históricos, culturais e políticos são periféricos à proposta	- os aspectos sócio-históricos, culturais e políticos são centrais à proposta
- a língua é uma “muleta” para a formação em outras áreas (as técnicas)	- a construção linguística e a tecnológica caminham juntas e a aprendizagem linguística faz mais sentido, uma vez que é vivida ou experimentada

(Continua)

<sup>41</sup> Para Spolsky (2009), “gestão linguística simples”.



(Continuação)

- o objetivo da aprendizagem de língua adicional é a proficiência para a obtenção de certificação que permita estudar na universidade de destino	- o objetivo da aprendizagem de língua adicional é a interação social, na comunicação escolar, nas trocas de conhecimentos científicos e na comunicação familiar e com a comunidade
- em razão dos países com que são feitos os convênios, o CsF no IFRS está direcionado especialmente à Europa	- em razão do país com o qual se realizou o convênio, o PP esteve voltado para a região sul da América do Sul
- voltado aos ditames da globalização	- voltado ao desenvolvimento da <b>regionalização</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Vemos que, no âmbito institucional há forças em disputa: PLE nacionais fazem pressão sobre o nível intermediário (meso), que parece não ver importância de PLE locais. Por outro lado, PLE elaboradas pelos professores (micro) também fazem pressão sobre o nível intermediário (meso). Entretanto, uma não exclui a outra. As duas podem ser relevantes para a instituição.

Quanto ao sentido da regionalização, emergiu da reflexão sobre o PP junto aos membros da banca avaliadora da qualificação. Inicialmente, tratava-se da busca por uma maneira de aprender língua que estivesse alinhada com os preceitos da EPT e tivesse sentido para os estudantes do curso técnico, podendo constituir-se em um relato de boas práticas. Hoje, vemos que surge dos dados a integração cultural que aponta para a construção da **regionalização**. Assim, podemos pensar que um PP dessa natureza pode colaborar para:

- a) desconstruir um imaginário pouco informado sobre os argentinos e, assim, aproximar-nos de nossos vizinhos;
- b) impulsionarmos, de fato, o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), especialmente se essas práticas fossem realizadas reiteradamente;
- c) criar laços interpessoais e interinstitucionais que viabilizem e incentivem a formação de uma identidade compartilhada.

Na próxima seção nos ocuparemos de discutir como entendemos a regionalização a partir da perspectiva educativa e como essa compreensão está em consonância com o aprendizado de línguas para a formação cidadã, tal como propõem as DCN-EPT (2012) e o PP elaborado por nós.

### 3.2 REGIONALIZAÇÃO: MERCOSUL, LÍNGUAS E CIDADANIA

A regionalização pode ser entendida de duas maneiras (LIMA; COUTINHO, 2005; FAJARDO, 2007): por um lado, como um processo de contraposição à globalização econômica, isto é, a formação de blocos que se opõem aos interesses neoliberais em detrimento de esquemas nacionais ou regionais; por outro lado, como um processo complementar à globalização, no qual as regiões apresentam interesses políticos e econômicos comuns, os quais possibilitam sua inserção e competitividade no cenário global.

Segundo Fajardo (2007), a América Latina passou por dois processos de regionalização. O primeiro, denominado “regionalismo protecionista”, vai do período pós Segunda Guerra Mundial até os anos 1970. Nesse processo, o modelo adotado foi o de “substituição por importação”, caracterizado pela desvinculação das políticas públicas e econômicas nacionais das do resto do mundo. Para isso, os Estados compunham blocos regionais e desempenhavam um papel de protetores das soberanias nacionais, por meio de medidas que mantinham embargos às importações extrarregionais. Com isso, desejavam criar um mercado interno à região. Nesse sentido, a regionalização pode ser vista como um processo que acaba levando à globalização, já que as pequenas relações entre as regiões – começadas com o intuito de se oporem aos interesses neoliberais – seriam os primeiros passos para futuras aberturas em nível mundial.

Entre os diversos fatores que levaram à derrocada desse processo na América Latina, estão: a) protecionismo Estatal, que levou a uma liberalização muito limitada; b) déficits fiscais ocasionados pelas medidas protecionistas e o decorrente endividamento dos Estados; c) precária infraestrutura para o comércio regional, agravada pela falta de apoio de governos militares; d) incredulidade dos Estados Unidos frente ao desenvolvimento da região latino-americana; e) supervalorização das moedas locais em relação ao dólar, etc. (FAJARDO, 2007).

O segundo processo, o Novo Regionalismo ou neorregionalismo, surge nos anos 90 do século XX. Está caracterizado pelas áreas de livre comércio, união aduaneira e, inclusive, união monetária – o que faz da União Europeia o maior exemplo de integração nesses moldes (LIMA e COUTINHO, 2005). Ademais, no Novo Regionalismo, a abertura das relações entre os Estados e as regiões busca ir além do nível econômico, incluindo, portanto, os níveis político, social e cultural. Os esquemas regionais, nesse contexto, permitem que as economias compitam com mais eficácia na esfera global. Assim, a regionalização é entendida como um efeito da globalização, diante da qual os países têm de reagir, defendendo-se da vulnerabilidade externa.

A estratégia regionalista como resposta aos desafios impostos pela globalização representa uma mudança no modelo de desenvolvimento em que os países abandonam práticas

intervencionistas e estatizantes voltadas para a expansão do mercado interno e do capital nacional, que são características dos anos sessenta e setenta, e adotam, em contraposição, políticas neoliberais que transferem para o mercado, principalmente aos setores exportadores, a tarefa de promover o desenvolvimento. Essa transição de modelos é o que permite aos Estados se imaginarem finalmente dentro de uma região, integrando suas economias com o objetivo de proteger-se (LIMA e COUTINHO, 2005, p. 4).

Os tratados supranacionais no contexto latino-americano têm, já, um longo percurso histórico. De acordo com Fajardo (2007), o primeiro processo de regionalização de tipo protecionista na América Latina deu-se a partir do Tratado de Montevidéu, em 1960, que culminou na criação da Associação Latino-americana de Livre Comércio (ALALC)<sup>42</sup>. Essa associação visava a aprimorar as relações intrarregionais, através da eliminação de embargos comerciais na região e do estabelecimento de uma tarifa externa comum. Além disso, almejavam-se conformar um grupo em que os países membros pudessem cooperar uns com os outros economicamente, sem a intervenção dos Estados Unidos.

Já segundo Bein (2014), ainda antes da ALALC, alguns acordos foram firmados pelos países do extremo sul da América Latina. Entre eles está o Tratado ABC, datado de 1915, pelo qual Argentina, Brasil e Chile fizeram uma primeira tentativa de integração, ao buscarem se defender das influências dos Estados Unidos na região. Houve, ainda, uma tentativa de integração econômica entre Brasil e Argentina em 1950, protagonizada por Domingo Perón e Getúlio Vargas – não concretizada devido ao falecimento deste e ao golpe de estado contra aquele (BEIN, 2014).

Atualmente, existem vários acordos dos países latino-americanos entre si (União das Nações Sul-americanas – UNASUL, Comunidade de Estados Latino-americanos e Caribenhos – CELAC, Associação Latino-americana de Integração – ALADI, etc.) ou, ainda, associações com países de outros continentes (por exemplo, a Comunidade Ibero-americana de Nações). Neste texto, porém, daremos atenção especial ao MERCOSUL (Mercado Comum do Sul, de 1991), por um lado, devido aos Estados Parte, circunscritos à região mais meridional da América (à exceção da Venezuela) e, portanto, mais próximos da realidade investigada<sup>43</sup>; por outro, pelas especificidades desse acordo no setor educativo, que é o que nos interessa particularmente. Além disso, as línguas oficiais do bloco, português e espanhol, são as mesmas que figuram nas interações dos participantes desta pesquisa.

---

<sup>42</sup> A ALALC não obteve sucesso, devido à má distribuição dos benefícios gerados entre os países. (FAJARDO, 2007).

<sup>43</sup> De fato, tanto o Brasil quanto a Argentina – países em que se desenvolve esta pesquisa – fazem parte do MERCOSUL.

### 3.2.1 Mercado Comum Do Sul (MERCOSUL)

Diferentemente da maior parte dos acordos supraestatais da região, os quais têm objetivos prioritária ou somente econômicos, o MERCOSUL visa a uma integração política e sociocultural. Iniciado com a união da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, e tendo incorporado a Venezuela como Estado Parte em 2012, o MERCOSUL conta, ainda, com seis Estados Associados (Chile, Peru, Colômbia, Equador, Guiana e Suriname) e um Estado Parte em processo de adesão (Bolívia)<sup>44</sup>. Destarte, conta com a participação de todos os países da América do Sul.

O acordo foi fundado no ato de assinatura do Tratado de Assunção em 1991<sup>45</sup>, mas germinado, segundo Bein (2014), pelo Protocolo de Iguazu em 1985, mediante o qual, além da união econômica, a integração política e cultural já eram parte das intenções da Argentina e do Brasil. Segundo informações do *site* do MERCOSUL,

[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, 2016a, grifo nosso).

O trecho salientado é mais um importante argumento para fundamentar o PP envolvido nesta pesquisa, uma vez que a experiência do intercâmbio estudantil possibilitou uma aproximação dos alunos brasileiros aos cidadãos argentinos e às suas culturas. Essa experiência abre caminho para desconstruir e reconstruir as identidades nacionais que muitas vezes dificultam a integração desejada<sup>46</sup>. Para tratarmos dessa questão, no escopo desta pesquisa, continuemos a compreender melhor o MERCOSUL.

Ainda que o Tratado de Assunção tenha sido firmado em 1991, mediante o qual “Os Estados Partes decidem constituir um Mercado Comum, que deverá estar estabelecido a 31 de dezembro de 1994, e que se denominará ‘Mercado Comum do Sul’ (MERCOSUL)” (Tratado de Assunção, 1991, Art. 1º), é no ano de 1994 que o MERCOSUL se institui como entidade jurídica internacional, através do Protocolo de Ouro Preto. Isto é, a partir desse Protocolo, fundamenta-se o funcionamento do bloco enquanto instituição e a ele é concedido o direito de negociar com outros países ou organismos internacionais em seu nome.

Também em 1991, o Setor Educacional do MERCOSUL (doravante, SEM), um espaço de coordenação de políticas educativas, forma-se conjuntamente com a criação da Reunião de

<sup>44</sup> Essas informações correspondem ao período de escrita deste texto.

<sup>45</sup> Conforme informações apresentadas, observamos que essa data coincide com as primeiras conformações do Novo regionalismo.

<sup>46</sup> Trataremos das identidades nacionais na seção de análise dos dados (5.2).

Ministros da Educação do Mercosul (Decisão 07/91 do Conselho Mercado Comum). Tal Setor, "Através da negociação de políticas públicas e da elaboração e implementação de programas e projetos conjuntos [...] busca a integração e o desenvolvimento da educação em toda a região do MERCOSUL e países associados" (MERCOSUL, 2016b). O SEM tem três funções principais: a) política, ocupada de traçar objetivos estratégicos de integração e cooperação na área educativa; b) técnica, responsável, principalmente, por avaliar projetos, propor mecanismos de implementação e assessorar a administração financeira do SEM; e c) de execução, voltada especialmente ao assessoramento dos comitês que trabalham nas duas funções anteriores e com a incumbência de executar os projetos.

Na prática, o SEM começa a funcionar em 1992, quando se percebe que a educação tem um importante papel no funcionamento do bloco, o qual deveria alcançar muito mais do que objetivos meramente econômicos. Como forma de organizar o planejamento das ações do SEM, periodicamente são apresentadas orientações específicas para esse setor, os denominados "Planos", ficando a cargo de cada país atendê-las à sua maneira. Trataremos, a seguir, do plano referente ao período 2011-2015 (Plano de Ação), uma vez que estava em vigor quando da construção e execução do Projeto Pedagógico que origina esta pesquisa. Escolhemos partir da observação do tópico "missão" e justificamos essa escolha pelo fato de que esse é um elemento central dos planos, já que é a partir dele que são propostos princípios orientadores, áreas prioritárias, estratégias de ação e outros delineamentos que permitem avaliar os avanços alcançados, bem como propor metas a serem atingidas. Observemos, então, o que se afirma na missão do referido plano:

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, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região (MERCOSUL, 2011, p. 10).

### 3.2.1.1 A EPT no MERCOSUL

De acordo com Ferreira (2003, p. 18, tradução nossa), "a formação profissional preexiste à dimensão social da integração, dado que a sua relevância foi manifestada previamente, ao serem modificados os processos de produção"<sup>47</sup>. A autora justifica sua asserção

<sup>47</sup> [...] la formación profesional preexiste a la dimensión social de la integración, dado que su relevancia fue puesta de manifiesto previamente, al modificarse los procesos de producción.

através de uma retomada histórica das formas de produção, desde o fim da Segunda Guerra Mundial – quando as economias dos países centrais começam a buscar mercados fora das fronteiras nacionais – até o atual período de intensificação das regionalizações, decorrentes da globalização. No caso dos países periféricos<sup>48</sup>, que dependem de recursos naturais, de mão-de-obra barata e que passaram por uma industrialização tardia, competir no mercado mundial tornou-se uma tarefa difícil.

Entretanto, diante da incorporação de trabalhadores da indústria pelos setores de bens e serviços<sup>49</sup>, das novas formas de contratação de empregados (temporários, autônomos, etc.) e do desenvolvimento tecnológico, tornou-se necessário dispor de profissionais adaptados a essa nova realidade (KUENZER, 2001). É a revalorização do conhecimento que dá início à formação profissional, entendida como uma formação para o trabalho que busca manter a competitividade dos países que se congregam como regiões econômicas. Portanto, são as mudanças nas demandas do mercado que evidenciam, como diz Ferreira (2003), a relevância da formação profissional e é esta, por sua vez, que impulsiona a dimensão social das integrações regionais. Nesse sentido, a autora destaca que a formação profissional na integração do MERCOSUL

[é] de interesse para a **região**, porque o crescimento, a restauração da competitividade e a união dos países para uma melhor projeção dos seus produtos no mercado mundial, exigem-lhe que aposte em vantagens comparativas adquiridas, nas quais o elemento gravitante é **o conhecimento, a informação e a organização**; a incorporação deliberada do **progresso técnico** e o aumento do **valor agregado de tipo intelectual**. Por conseguinte, a política de recursos humanos tem tido que se unir inexoravelmente às políticas econômicas e comerciais. (FERREIRA, 2003, p. 26; tradução nossa, grifo nosso)<sup>50</sup>

Desde a criação do MERCOSUL, destacou-se a relevância dos conhecimentos científico-tecnológicos como possibilidade de modernização dos Estados Parte. Termos como “competitividade no mercado”, “capacidade e produtividade das pessoas”, “competências

<sup>48</sup> Esse é o caso de qualquer um dos países do MERCOSUL.

<sup>49</sup> Segundo Goin (2009), no setor de serviços demandam-se níveis de escolarização mais elevados que na operacionalização do maquinário industrial.

<sup>50</sup> Es de interés para la región, porque el crecimiento, la restauración de la competitividad y la unión de los países para una mejor proyección de sus productos en el mercado mundial, le exigen apostar a ventajas comparativas adquiridas, en las que el elemento gravitante es el conocimiento, la información y la organización; la incorporación deliberada del progreso técnico y el aumento del valor agregado de tipo intelectual. Por consiguiente, la política de recursos humanos ha debido unirse inexorablemente a las políticas económicas y comerciales.

laborais” e “modos e estilos de produção”, entre outros, ambientam a proposta mercosulina da formação técnica por competências<sup>51</sup>. (MERCOSUL, 1998).

Em relação ao Plano de Ação (2011-2015) que, como dissemos, é o que mais nos interessa por ter sido divulgado no mesmo período em que está compreendido o Projeto Pedagógico estudado nesta tese, observaremos particularmente um de seus objetivos. A razão para tal é que esse objetivo estabelece metas, ações e resultados que, de alguma maneira, dialogam com a nossa proposta. Dito objetivo consiste em “[a]profundar a cooperação entre os países do MERCOSUL para contribuir com a melhoria da Educação Profissional e Tecnológica na região, por meio do intercâmbio acadêmico de profissionais, especialistas, gestores, docentes e estudantes”. (MERCOSUL, 2011, p. 59).

Nossa experiência de intercâmbio com os alunos de nível médio de uma escola da EPT, claro está, não foi (nem seria capaz de ser) responsável por responder a um objetivo tão amplo. No entanto, no que concerne ao PP, podemos dizer que investimos na cooperação entre as escolas e contribuímos, embora com uma porção pequena, para melhorar com as práticas de viticultura e enologia em solo brasileiro. Devemos considerar, igualmente, as aprendizagens dos alunos e professores da *EA* ao compartilharmos com eles nossos conhecimentos, tanto da área técnica (no caso da mobilidade estudantil) quanto da área pedagógica (no caso da mobilidade docente)<sup>52</sup>.

Ao conhecer a realidade de manejo, produção e mercado local, também estivemos em conformidade com a seguinte meta determinada para o referido objetivo: “Criação de programas de mobilidade que compreendam os países membros e associados do MERCOSUL e estimulem o intercâmbio de experiências e práticas inovadoras”. Tal meta, segundo o Plano de Ação (2011-2015, p. 59), exige:

- Organizar e fortalecer as redes educacionais de intercâmbio de informação e experiências educacionais;
- Promover o intercâmbio de profissionais, especialistas, gestores, docentes e estudantes para conhecer *in loco* os sistemas de educação profissional e tecnológica, boas práticas e ações inovadoras;
- Desenvolver projetos para o intercâmbio de experiências pedagógicas em Educação Profissional e Tecnológica;
- Criar uma revista virtual especializada para difundir informações atualizadas, trabalhos de pesquisa, projetos de inovação e outras iniciativas dos países da região no âmbito da educação Profissional e Tecnológica.

<sup>51</sup> O conceito de competência “ultrapassa e integra o de ‘aquisição de conhecimentos’ para um eventual desempenho”. (SEM, Perfis Técnico Profissionais – Nível Médio, p. 18).

<sup>52</sup> Esses aprendizados correspondem tanto à nossa ida a *Río López* quanto à vinda deles ao IF-BG.

A experiência derivada do PP de mobilidade levou à criação de um vínculo entre as instituições (ponto 1), o que propiciou a vinda do grupo argentino ao Brasil em 2015 e o desejo de institucionalizar tal Projeto (ponto três). Ao mesmo tempo, possibilitou conhecer *in loco* o sistema de EPT argentino (ponto dois), o que auxilia, de certo modo, a difundir essa iniciativa (ponto 4), ainda que de maneira mais limitada e não por meio de uma revista.

Se a intenção é, conforme o estabelecido nos objetivos do MERCOSUL, fortalecer a integração através dos vínculos entre os cidadãos, ou como expressam as missões dos planos educacionais analisados, formar um espaço comum, permeado por uma identidade regional, parece-nos certo dizer que a intercompreensão linguística, dentro e fora do âmbito da EPT, é imprescindível. Isso, todavia, não se resume à comunicação, mas estende-se às percepções da cultura e dos valores que as línguas permitem entrever.

Seguindo esta linha de raciocínio, acreditamos ser fundamental a inserção dessas línguas por meio de políticas do setor educativo, pois, como já dissemos, elas possibilitam alcançar grande parte da população, cada vez mais escolarizada. Ou, nas palavras de Ardini y Moyano (2015, p. 175, tradução nossa):

[e]ntre todos os âmbitos possíveis, o educativo constitui um dos mais prolíficos e significativos, não só pelas diretrizes que em termos de planificação linguística sempre elaborou, mas também porque os seus destinatários principais, os estudantes do ensino médio e universitários, são os que se encontram efetivamente em condições de assumir essa cidadania [que ultrapassa os limites nacionais] em termos das implicações sociais e geopolíticas.<sup>53</sup>

A inserção das línguas, de fato, está presente no texto dos planos analisados, cujas propostas mostram um aumento na proposição das intervenções a serem feitas em termos das línguas oficiais do MERCOSUL. Indubitavelmente, interessa-nos compreender as metas e avanços declarados nos planos no que tange às línguas. Para tal, organizamos a seção que segue.

### 3.2.1.2 As Línguas no MERCOSUL

De acordo com o Tratado de Assunção, Art. 17, "Os idiomas oficiais do Mercado Comum serão o português e o espanhol e a versão oficial dos documentos de trabalho será a do idioma do país sede de cada reunião." (MERCOSUL, 1991). O guarani, língua oficial do Paraguai – um dos Estados Partes do MERCOSUL, não foi (nem é) considerado oficial no

<sup>53</sup> Entre todos los ámbitos posibles, el educativo constituye uno de los más prolíficos y significativos, no solo por las directrices que en materia de planificación lingüística ha marcado siempre, sino también porque sus destinatarios principales, los estudiantes secundarios y universitarios, son quienes se encuentran efectivamente en condiciones de asumir esa ciudadanía en términos de las implicancias sociales y geopolíticas.



âmbito do bloco, ainda que, em 2006, tenha sido incorporado como uma língua de dito Mercado. Vejamos o que consta na Decisão Nº 35, de 2006:

O CONSELHO DO MERCADO COMUM DECIDE:

Art. 1 – Incorporar o Guarani como um dos idiomas do MERCOSUL.

Art. 2 – Os idiomas de trabalho no MERCOSUL serão os idiomas oficiais estabelecidos no Artigo 46 do Protocolo de Ouro Preto.

Art. 3 – Esta decisão não necessita ser incorporada ao ordenamento jurídico dos Estados Partes, por regulamentar aspectos da organização ou do funcionamento do MERCOSUL. (MERCOSUR, 2006)

Podemos perceber, dito isso, que a situação do guarani é frágil entre os países membros do bloco<sup>54</sup>. De forma semelhante, as línguas de imigração, autóctones, etc. não têm papel prático, como línguas de trabalho, no MERCOSUL. Contudo, se pensarmos que os contextos de trabalho do MERCOSUL têm de estar apoiados em condições factíveis de organização de seus discursos, veremos que documentar os processos e decisões em todas as línguas que compõem o arcabouço linguístico de seus países membros – ainda que não seja impossível – traria, minimamente, problemas de ordem econômica (gastos com tradutores e a produção dos documentos, por exemplo) e temporal (viabilidade de produzi-los e publicá-los simultaneamente). Não dizemos isso no sentido de argumentar que algumas línguas devam ser preteridas em relação a outras, mas por compreender o papel histórico que tanto o português quanto o espanhol têm na constituição da identidade nacional de seus Estados, o que contribuiu para que essas sejam, hoje, as línguas majoritárias da população abarcada pelo bloco.

O Plano de Ação (2011-2015), diferentemente dos planos dos anos anteriores, não apresenta qualquer referência a respeito das línguas nas seções “Introdução” e “Balanço”, o que dificulta uma análise acerca do que havia sido alcançado nessa área a partir das proposições anteriores. Como primeiro objetivo, traz: “Contribuir com a integração regional, estabelecendo acordos e executando políticas educativas que promovam uma cidadania regional, uma cultura de paz e o respeito à democracia, aos direitos humanos e ao meio-ambiente” (MERCOSUL, 2006, *Resultados Esperados*, tradução nossa) através da “Promoção e difusão dos idiomas oficiais do MERCOSUL” (MERCOSUL, 2006, *Delineamientos estratégicos*, tradução nossa).

Assim, embora não haja um texto que explicita os avanços obtidos desde o plano precedente, é possível saber o que ainda havia por ser feito no início da segunda década dos anos 2000. No que compete ao referido objetivo geral – contribuir à integração regional – os objetivos linguísticos específicos são: a) redefinir, conscientizar e debater sobre a diversidade

<sup>54</sup> Para compreender melhor algumas das razões do atual estado político das línguas indígenas na integração sul-americana, ver Bein (2014).

linguística (tarefa encabeçada pelo Comitê Assessor de Políticas Linguísticas); b) fazer um diagnóstico sociolinguístico do Programa Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira (regido pela Comissão Regional Coordenadora de Educação Básica); c) produzir material didático para a formação docente continuada em ensino de línguas (sob responsabilidade da Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente); d) promover o conhecimento mútuo das línguas da região por meio de programas de mobilidade que viabilizem acordos interinstitucionais (a cargo da Comissão Regional Coordenadora de Ensino Superior).

Tendo em vista as colocações feitas, percebemos que nosso PP está enquadrado no perfil educacional do SEM. Isso porque a viagem dos alunos brasileiros à cidade argentina provocou reflexões de ordem linguística, seja acerca da língua espanhola, seja acerca da própria língua. Diferentemente das determinações do Plano de Ação (2011-2015), essa experiência de mobilidade estudantil não esteve vinculada ao ES, mas foi realizada no nível da EB.

A imersão dos alunos no contexto socioeducativo argentino propiciou, igualmente, alcançar outro objetivo do Plano de Ação (2011-2015) que envolve temas de língua: “Promover a educação de qualidade para todos como fator de inclusão social, de desenvolvimento humano e produtivo” (MERCOSUL, 2011). Lembramos, neste momento, que o desenvolvimento humano e produtivo é um pilar básico da EPT de nível médio no Brasil, modalidade já enunciada neste texto como promissora da projeção da igualdade social. No documento de 2011, o objetivo citado especifica duas metas de responsabilidade da Comissão Regional Coordenadora da Educação Básica, a saber: a) fazer um estudo qualitativo sobre as práticas de ensino e aprendizagem na área de línguas com o intuito de estabelecer critérios e indicadores de desenvolvimento curricular; b) estudar a situação do ensino de línguas na região, observando as condições que afetam o ensino destas, para promovê-las posteriormente.

O último dos objetivos que manifesta relação com temas de língua no plano em análise é aquele que busca “Acordar políticas que articulem a educação como um processo de integração do MERCOSUL”. (MERCOSUL, 2011). Em sentido genérico, essa meta constava já na missão do plano de 2006. Agora, porém, é mais específica, já que o que se quer é ampliar a participação do número de escolas de fronteira no programa bilíngue, uma atribuição dada novamente à Comissão Regional Coordenadora da Educação Básica, segundo determinações do documento de 2011. Especificamente, busca-se “Definir estratégias de trabalho com as escolas que convivem com português, espanhol, guarani<sup>55</sup> e outras línguas.”

---

<sup>55</sup> Devemos considerar que esta é a única menção que se faz ao guarani em todo o documento.

Como dissemos no início desta seção, são as línguas que imperaram na formação e consolidação dos Estados nacionais, no entanto, as consideradas oficiais do Mercosul. É sobre elas que recaem, então, as principais ações político-linguísticas que visam à integração regional. Assim,

[...] devemos reconhecer que a expansão das línguas majoritárias depende tanto das **decisões comuns** – no nosso caso, se plasman no Mercosul educacional – como das **medidas que tome o país ou os países nos quais se fala** – não só os que integram a comunidade regional, mas também os da área linguística correspondente<sup>56</sup> – como o **lugar que lhe deem os outros** – aqui as diferenças entre o lugar que o Brasil dá ao espanhol e a Argentina ao português são evidentes<sup>57</sup> –. Também depende do alcance, história e situação linguística de cada integração. (ARNOUX, 2010a, p. 343; tradução nossa, grifo nosso)<sup>58</sup>

Sobre o MERCOSUL, apresentamos, nesta seção, parte das decisões comuns de que trata Arnoux (2010a) no trecho supracitado, limitando-nos ao conteúdo dos planos do Setor Educacional em relação à EPT e às línguas do bloco. Em seguida, abordaremos algumas medidas tomadas em relação ao ensino de línguas – espanhol e português –, observando, mais detalhadamente, aquelas referentes aos dois países envolvidos na nossa pesquisa. Terminaremos dando um espectro do lugar geralmente dado a elas pelos seus falantes (o português, pelos argentinos e o espanhol, pelos brasileiros).

### 3.2.2 Refletindo sobre as Línguas no Contexto Regional

No espaço regional, além das línguas indígenas, alóctones e nacionais, outra língua faz sentir sua presença, sobretudo quando pensamos em ensino formal: o inglês. Acreditamos que exista mais do que uma razão para a forte presença do ensino de língua inglesa na região. Como lembra Varela (2007), alguns governos aliaram-se aos Estados Unidos como uma forma de integrar-se, estrategicamente, na economia-mundo do modelo neoliberal. Essa aliança não equilibrada, cujo lado mais forte é o do país anglo-saxão, acarretou a escolha pelo ensino hegemônico de inglês como língua adicional nos países daqueles governos.

<sup>56</sup> A área linguística abarca os demais países falantes de português e espanhol, que não estão necessariamente próximos no quesito geográfico. Assim, no caso do português, poderíamos considerar o Brasil, Portugal e Cabo Verde, por exemplo, como países da mesma área linguística.

<sup>57</sup> Segundo Arnoux (2010a), as políticas do Brasil em relação ao ensino de língua espanhola são de maior envergadura que as da Argentina a respeito do ensino de português. A pesquisadora relata que falta uma postura decisiva nos níveis mais altos do governo argentino em relação ao português.

<sup>58</sup> [...] debemos reconocer que la expansión de las lenguas mayores depende tanto de las decisiones comunes – en nuestro caso, se plasman en el Mercosur educativo – como de las medidas que tome el país o los países en los que se habla – no sólo los que integran la comunidad regional sino también el área lingüística correspondiente – como el lugar que le den los otros – aquí las diferencias entre el lugar que da Brasil al español y Argentina al portugués son evidentes – También depende del alcance, historia y situación lingüística de cada integración.

Roberto Bein (2014) não nega a importância do inglês como língua de comunicação internacional – especialmente no âmbito das tecnologias da informação e comunicação, além de sua ampla exigência no mundo do trabalho. No entanto, revela que a preferência por essa língua na PL escolar regional está relacionada com as representações negativas que se tem sobre a aprendizagem de espanhol e de português (tema do qual nos ocuparemos mais ao final desta seção) e, fundamentalmente, com o “fetiche linguístico” criado em torno do inglês. O pesquisador explica que a noção de “fetiche linguístico” está associada com o pensamento de que a utilidade de uma língua é algo objetivo, quer dizer, contido na própria natureza da língua<sup>59</sup>. O que se esquece, segundo Bein (2014), é que o valor atribuído a uma língua diz respeito à função que essa língua desempenha em determinadas relações sociais de produção, marcadas, historicamente, por variáveis socioeconômicas, políticas e culturais.

Outra razão, igualmente importante no escopo do nosso trabalho, refere-se à identificação do inglês como “a” língua da ciência. Hamel (2005) desenvolve um estudo que mostra como as línguas internacionais<sup>60</sup> foram deslocadas do campo científico, cedendo um lugar central e predominante ao inglês. O abandono de um modelo do fazer científico antes plurilíngue, que levou à imposição do inglês não só como modelo linguístico, mas também de cultura e de ideias, entre outras razões, se deve a que: a) mais da metade da produção científica atual provém de países anglófonos (principalmente dos Estados Unidos); b) o peso político, econômico e militar que apoia a produção em inglês é superior ao que apoia qualquer outra língua; e c) o aumento sobremaneira da produção científica em inglês por países não anglófonos leva ao fomento da hegemonia dessa língua (HAMEL, 2005).

Como reflete o autor nesse mesmo texto, “o uso das línguas nas ciências se relaciona com o **potencial econômico e político** dos estados nacionais que as representam”<sup>61</sup> (HAMEL, 2005, p. 7; tradução nossa, grifo nosso). Dessa forma, as palavras do autor vão ao encontro do que expõe Varela (2007) sobre a escolha do inglês como língua estrangeira no ensino formal na região sul da América Latina, o que, ao mesmo tempo, justifica-se a partir do “fetiche linguístico” proposto por Bein (2014): as razões expostas pelos três autores estão, desse modo, imbricadas e não são excludentes.

<sup>59</sup> Bein (2014) comenta que a esse fetiche são atribuídas características mágicas. É o caso, por exemplo, de acreditar que o uso de determinada língua é capaz de fazer perdurar uma religião ou de levar a conquistar uma vaga de emprego. Ainda que a língua seja um fator central na propagação e manutenção das religiões, ela não é suficiente para evitar seu perecimento. Do mesmo modo, ainda que o conhecimento de uma dada língua seja relevante para alcançar um posto de trabalho, esse conhecimento, por si só, não garante a conquista desse posto.

<sup>60</sup> De acordo com Hamel (2005), estas línguas são: francês, espanhol, português, alemão, italiano e russo.

<sup>61</sup> [...] el uso de las lenguas en las ciencias se relaciona con el potencial económico y político de los estados nacionales que las representan.

Se pensamos na modalidade de ensino a que pertencem os participantes desta pesquisa, o uso das línguas no fazer científico ganha evidência. Porém, não temos o interesse de discutir neste trabalho a adequação linguística ao campo das ciências (planificação de *corpus*), tais como os que se desenvolvem dentro da área da terminologia-lexicografia, ou propor avanços em direção a diminuir o espaço que o inglês ocupa no campo científico (planificação de *status*), até porque, como vimos, há forças extralinguísticas que atuam a favor da manutenção hegemônica do inglês nesse campo<sup>62</sup>. Nossa intenção é apenas compreender como as línguas e o fazer tecnológico se entrelaçam no contexto regional que vimos estudando.

Porém, não podemos negar que neste mundo globalizado e plurilíngue, uma das maneiras de nos posicionarmos em um lugar de destaque enquanto região pode se dar com a difusão dos conhecimentos científicos produzidos localmente, divulgando-os nas línguas regionais. A questão linguística é, admitimos, importante para marcar um espaço dentro da esfera científica. Assim, acreditamos numa política de *aquisição*<sup>63</sup> do espanhol e do português como línguas de ciência dentro da região sul da América, que possam levar à identificação dessa região (num futuro próximo, também internacionalmente) como produtora de conhecimentos e não só consumidora de saberes produzidos em outras línguas.

Hamel (2003) esboça um panorama das políticas linguísticas e educativas dos países do MERCOSUL, a partir do qual as semelhanças e diferenças da constituição histórica de tais países são evidenciadas. Tanto no caso argentino quanto no uruguaio, a língua da colonização – a espanhola (ou, mais especificamente, a castelhana) – se sobrepôs hegemonicamente às línguas de imigração. Ademais, essa língua também levou ao deslocamento das línguas indígenas, na Argentina, e dos dialetos portugueses, no Uruguai (falados no norte do país)<sup>64</sup>. Já o Paraguai passou por diferentes fases em relação ao bilinguismo espanhol-guarani, ora estimulando uma língua, ora a outra, sem privilegiar uma política linguística assimilacionista para a língua espanhola.

O Brasil, assim como a Argentina e o Uruguai, constituiu-se como Estado nacional apoiado numa PL de orientação monolíngue (português, nesse caso), com impulsos de

<sup>62</sup> Recém mencionamos a relação de alguns governos com os Estados Unidos, impelida por desejos econômicos. Ao mesmo tempo, a preocupação com possíveis intervenções desse país não é uma novidade a respeito da proteção regional, se tomamos como exemplo o citado caso da ALALC.

<sup>63</sup> Reconhecemos que esse tipo de política está, inextricavelmente, relacionado com os outros dois tipos citados no parágrafo anterior (*corpus* e *status*).

<sup>64</sup> A questão sobre a existência de indígenas no Uruguai atual é bastante controversa. Veja-se, por exemplo, os textos de Vidart (2012) e Verdesio (2014), que assumem posições opostas a respeito do tema. No entanto, a presença de indígenas tornou-se quase invisível na história uruguaia, pois, como diz Verdesio (2014, p. 88, tradução nossa), “O êxito do discurso que declara a extinção dos indígenas, promovido pelos aparelhos de reprodução ideológica do Estado [...] é quase total.”

assimilação de variedades africanas, indígenas e de imigração. Além disso, Hamel (2003) salienta que tanto a Argentina quanto o Uruguai buscaram fortalecer internamente a língua espanhola, porém externamente adotaram uma política linguística separatista, principalmente em relação ao Brasil. Por outra parte, o Paraguai – país de menor desenvolvimento urbano e industrial do MERCOSUL – só mais recentemente, na tentativa de inovar em educação e tecnologia, passou a ver o contato do português brasileiro com as duas línguas majoritárias em seu território como um obstáculo para o sistema educativo e para a formação de uma força laboral (HAMEL, 2003).

O autor sugere, portanto, que os países de língua espanhola mantiveram uma barreira frente ao português. Contudo, menciona que o espanhol marcou presença no Brasil por meio da introdução de livros de texto e de literatura hispânica. Segundo Hamel (2003, p. 7, tradução nossa),

[e]nquanto o espanhol sempre gozou de um alto reconhecimento como língua de cultura, ciência, literatura e comunicação internacional, o português era considerado como língua de menor relevância e circulação internacional na percepção dos países hispânicos, de modo que não valia muito a pena investir na sua aprendizagem.<sup>65</sup>

No que tange à aprendizagem de línguas estrangeiras (HAMEL, 2003), Argentina e Uruguai (diferentemente do Paraguai) privilegiaram o estudo de línguas europeias. Também o Brasil, ao abrir-se à comercialização com a Europa (século XIX), deu prioridade ao ensino de francês. Entretanto, a partir do século XX, com uma forte orientação em direção aos Estados Unidos, optou massivamente pela inserção do inglês no sistema educativo<sup>66</sup>.

Acreditamos que as discrepâncias entre os modos de avaliar a língua do país vizinho procedam da relação linguística entre antigas colônias e metrópoles. Arrossi (2010), por exemplo, sustenta que há diferenças no processo de constituição das línguas nacionais entre o Brasil e a Argentina<sup>67</sup> e que, no caso deste país, há um vínculo com o restante da América hispânica, em função do uso de uma língua comum; vínculo do qual o Brasil não dispõe. Para

<sup>65</sup> Mientras el español siempre gozó de un alto reconocimiento como lengua de cultura, ciencia, literatura y comunicación internacional, el portugués era considerado como lengua de menor relevancia y circulación internacional en la percepción de los países hispanos, de modo que no valía mucho la pena invertir en su aprendizaje.

<sup>66</sup> Como vemos, o texto de Hamel é de 2003, ou seja, anterior à Lei 11.161 de 2005. De qualquer forma, conforme também já expusemos, a sanção dessa Lei não parece ter deslocado substancialmente o lugar que a língua inglesa ocupa no sistema educativo brasileiro formal, mesmo antes da MP nº 746/2016.

<sup>67</sup> Apesar de que em ambos os casos se discutem as variedades português de Portugal/português do Brasil e espanhol da Espanha/espanhol da Argentina, Arrossi (2010) formula a hipótese de que o extenso uso da língua geral no Brasil (que chegou a ser usada, inclusive, no sistema educativo não indígena do país) pode ter reforçado a diferença entre a “língua brasileira” e a “língua portuguesa”. Na Argentina, as línguas gerais foram mais rapidamente substituídas pelo espanhol, tendo, assim, outro *status* frente ao seu emprego (das línguas gerais) em território brasileiro.

a autora, “a relação [do Brasil] com o resto da América hispânica atua como um mecanismo de contenção do castelhano falado nas diferentes zonas da América”<sup>68</sup> (ARROSSI, 2010, p. 153). Desde uma perspectiva igualmente histórica, Ardini y Moyano (2015) atribuem a obstaculização do conhecimento mútuo e da possibilidade de uma maior integração entre os dois países aos efeitos das políticas de suas elites governantes.

No que concerne à aproximação entre Brasil e Argentina, alguns passos foram dados no curso da história enquanto políticas de Estado.<sup>69</sup> É o caso (a) do Convênio de Cooperação Educativa<sup>70</sup> (1997, tradução nossa), segundo o qual “Cada uma das partes promoverá: a inclusão, no conteúdo dos cursos da educação básica e/ou média, do ensino do idioma oficial da outra Parte”<sup>71</sup>; (b) das leis de oferta obrigatória do português e do espanhol como disciplinas facultativas para o Ensino Médio na Argentina e no Brasil, respectivamente; (c) do reconhecimento mútuo dos exames de certificação de proficiência (*Certificado de Español Lengua y Uso* – CELU e Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – CELPE-Bras).<sup>72</sup>

Mais recentemente, em um de seus artigos, Arnoux (2010a) relata que houve tentativas, conduzidas na Argentina, de conscientização sobre a importância da aprendizagem de português como língua regional. Porém, essas iniciativas não foram, em geral, bem-sucedidas: não se contava com professores e/ou alunos capacitados para levá-las adiante; não se tinha consciência do que era o MERCOSUL Educacional; algumas vezes não havia vontade de investir em questões culturais e políticas da integração; e, talvez por essa falta de entendimentos, as propostas eram avaliadas como estranhas, levando, conseqüentemente, à falta de apoio dos próprios docentes (ARNOUX, 2010a).

Para a autora, “[...] o voluntarismo de grupos reduzidos [...] nem sempre é efetivo [...]. Para que os funcionários de diferentes setores ajam [...] é necessário que visualizem a proposta

<sup>68</sup> [...] y que la relación con el resto de la América hispana actúa como un mecanismo de contención del castellano hablado en las diferentes zonas de América.

<sup>69</sup> Não estamos considerando outros projetos ou acordos em que o Brasil ou a Argentina tenham firmado vínculos com outros países da região, como é o caso, por exemplo, das Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF), mas apenas aqueles que são ou foram mantidos unicamente entre esses dois países no que tange às suas línguas majoritárias.

<sup>70</sup> Curiosamente, não consta revogação expressa de tal Convênio, segundo o Decreto nº 3.547, de 21 de julho de 2000. (BRASIL, 2000).

<sup>71</sup> Cada una de las partes promoverá: a) La inclusión en el contenido de los cursos de la educación básica y/o media, de la enseñanza del idioma oficial de la otra Parte (Art. 4º).

<sup>72</sup> Conforme consta na página do *Consortio ELSE (Español como Lengua Segunda o Extranjera)*, “Desde junio de 2004, existe un acuerdo entre los Ministerios de Educación de Brasil y de la Argentina para el reconocimiento recíproco de sus respectivos exámenes de dominio de lengua, el CELPE-Bras y el CELU, con el espíritu de buscar una política lingüística que se base en la reciprocidad y en la cooperación con las universidades brasileñas. A la fecha, más de la mitad de los exámenes CELU fueron rendidos por ciudadanos brasileños en las distintas sedes de Argentina y Brasil”. (CONSORCIO INTERUNIVERSITARIO ELSE, 2016).

como política do Estado.”<sup>73</sup> (ARNOUX, 2010a, p. 356-357, tradução nossa). Além da falta de menção ao Estado como propulsor das PL, a pesquisadora considera que o insucesso da concretude plena dessas propostas encontra justificativa em algumas ideologias, tais como a desvalorização do ensino de português, língua que considera central para o processo de integração da região. E completa, dizendo que entre as dificuldades enfrentadas pelo MERCOSUL Educacional está o “peso de ideologias linguísticas que desestimam a importância das línguas na construção de identidades ou que projetam sobre aquelas, velhos estereótipos”<sup>74</sup> (ARNOUX, 2010a, p. 357).

Acerca do modo como essas ideologias funcionam no par espanhol-português, referentes à relação Argentina-Brasil, Bein (2014, p. 85) salienta que “muitas pessoas acreditam que o português e o espanhol são intercompreensíveis, ‘transparentes’, de maneira que não é necessário que o falante de uma das línguas estude a outra”. O investigador diz que

[...] o Brasil é respeitado como um colosso econômico, mas o clichê dos brasileiros [vistos] como pessoas alegres e despreocupadas, mas pouco ‘cultas’ – ou seja, pouco representativas do ideal civilizatório europeu – segue exercendo sua influência, principalmente sobre a classe média argentina e uruguaia [...]”<sup>75</sup> (BEIN, 2014, p. 85, tradução nossa)

Além disso, Arnoux (2010b) mostra a reação dos leitores de um jornal da Argentina ante a notícia de que o português faria parte da oferta educativa de escolas públicas de ensino médio daquele país. Tais leitores posicionaram-se, ou desvalorizando o português, sem qualquer menção à associação dessa língua à integração regional, ou enfatizando a necessidade primeira da aprendizagem de inglês<sup>76</sup>. Em um texto publicado três anos antes, no entanto, Arnoux (2007, p. 12; tradução nossa, grifo nosso) já fazia objeções acerca da desvalorização do português:

<sup>73</sup> [...] el voluntarismo de grupos reducidos [...] no siempre es efectivo [...] Para que los funcionarios de distinto rango actúen [...] es necesario que visualicen la propuesta como política de Estado [...].

<sup>74</sup> [...] peso de las ideologías lingüísticas que desestiman la importancia de las lenguas en la construcción de identidades o que proyectan sobre aquéllas viejos estereotipos.

<sup>75</sup> [...] Brasil es respetado como coloso económico, pero el clisé de los brasileños como gente alegre y despreocupada pero poco “culto” – es decir, poco representativa del ideal civilizatorio europeo – sigue ejerciendo su influencia principalmente sobre los sectores medios argentinos y uruguayos [...]

<sup>76</sup> Trazemos apenas os comentários relativos às línguas. As demais avaliações, conforme ressalta a autora, desviam-se do tópico central e direcionam-se às carências do setor educativo de um modo geral (baixa qualidade do ensino, falta de professores, etc.).



**[a] invisibilidade do português** para a área hispânico-falante **só se resolve**, além do efeito que os empreendimentos turísticos e comerciais possam ter, **com uma política cultural da língua encarada consciente e sistematicamente** pelos países da região.<sup>77</sup>

Já a respeito da relação entre inglês e espanhol como línguas estrangeiras, do ponto de vista de alunos brasileiros, Sousa (2010) mostra, a partir de uma análise discursiva, o lugar desprivilegiado dessa língua diante daquela. O espanhol é entendido como uma língua substancialmente “cultural” (no sentido de estar vinculado a diferentes culturas, povos, histórias, etc.), enquanto o inglês é considerado por aqueles alunos uma língua “universal, importante, obrigatória, de negócios” (SOUSA, 2010, p. 79). A isso, somamos, igualmente, o julgamento que os brasileiros, aprendizes de espanhol, fazem desta língua. Celada (2010, p. 57) mostra que a língua espanhola é considerada “difícil, formal e rebuscada” por esses aprendizes, uma vez que notam menos diferenças entre a língua escrita e a língua oral em espanhol do que em português.

Essas representações sobre a língua do outro são, muitas vezes, construídas ou reafirmadas pelo próprio ensino de língua estrangeira (materiais didáticos, atitudes dos professores, a maneira de trabalhar com a variação linguística ou com aspectos culturais, etc.), conforme ressalta Santos (2010). Nesse sentido, a própria maneira de designar essas línguas em um espaço de integração regional deveria ser objeto de debate, salienta Varela (2014). Acerca desse tema, Arnoux e Nothstein (2014, p. 17) são taxativas ao dizerem que “as línguas da região devem gozar de um estatuto diferente e as faladas nos outros países [dessa região] não devem ser consideradas meras línguas estrangeiras”, isto é, o português e o espanhol, entre países do MERCOSUL ou da UNASUL, não deveriam ser designados como “línguas estrangeiras”, uma vez que se trata de países próximos, ou vizinhos, o que, de certa forma, não combina com a ideia que se tem de estrangeiro (como algo externo, exterior, diferente e distante).

Se dizemos que essas línguas são “estrangeiras” (o que já abordamos neste texto, quando expusemos nossa concepção de “línguas adicionais”, seção 3.1.1), estamos tratando-as como algo diferente ou distante de quem as aprende ou usa efetivamente. Restaria entender, então, no contexto da regionalização, quais fatores incidem na representação do português e do espanhol como algo próprio ou alheio a quem as usa, como algo que identifica os falantes e com o qual os falantes se identificam, como algo que, de fato, pertence a eles ou não. Essas reflexões

---

<sup>77</sup> [...] invisibilidad del portugués para el área hispanohablante solo se resuelve, más allá del efecto que los emprendimientos turísticos o comerciales puedan tener, con una política cultural de la lengua encarada consciente y sistemáticamente por los países de la región.

permitem um despertar para o autoconhecimento, premissa básica para a atuação cidadã. Trataremos mais da relação língua-cidadania na subseção seguinte.

### 3.2.3 Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais (Espanhol e Português) para a Cidadania Regional

As leituras proporcionadas pela citada disciplina de Educação Linguística (subseção 2.4) nos faziam repensar as funções das línguas adicionais na escola como uma maneira de formar os alunos para ações sociais mais críticas e criativas. As discussões em aula, outrossim, iam gerando *insights* que ajudavam a refletir sobre minhas inquietações iniciais, que deram origem a esta pesquisa. Consequentemente, influenciaram não só a pensar o PP, mas fundamentalmente, a observar seus resultados a partir de uma ótica muito mais ampla, já que a aprendizagem de línguas é também um modo de construir cidadania.

Conforme Schlatter e Garcez (2012), é tarefa da aprendizagem de línguas adicionais fazer o aluno transitar na diversidade, confrontar-se com o novo como forma de refletir sobre o mundo em que vive para, então, agir nele e sobre ele de maneira consciente e crítica. Nesse sentido, as aulas de línguas adicionais devem estimular o contato com discursos orais e escritos que se organizam na língua que está sendo aprendida, porque isso não só dará novos contornos à própria realidade do estudante – através do tratamento de temáticas que sejam significativas para ele, mas referentes a outras culturas – como proporcionará o aprendizado **da** língua a partir do aprendizado **na** língua.

Assim, “[...] esse espaço [a aula] deve servir antes de mais nada para reflexão e informação sobre as realidades locais e imediatas dos educandos em tarefas de **interlocução com o mundo que se faz nessa outra língua.**” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 37, grifo nosso). Pensamos que, em termos da relação Brasil-Argentina, essas línguas outras, o espanhol e o português, fazem parte de dois mundos muito próximos, o que pode ser entendido como um fator de estímulo à aprendizagem ou, ao contrário, despertar certo desprezo pela outra língua, como apresentamos na seção anterior (3.2.2).

Uma vez que as interações sociais se dão por meio das línguas, são elas que permitirão aos alunos uma maior participação nos diferentes âmbitos em que eles circulam, como na escola, na comunidade em que residem e, inclusive, no seu meio de trabalho no futuro. Com as línguas adicionais, a proposta não deveria ser diferente: aprender a se expressar para aproximar-se mais criticamente das questões sociais, com mais segurança, sobretudo entendendo seu próprio lugar no mundo, isto é, **intervir no mundo a partir de uma visão mais informada.**

Contudo, tal proposta tampouco deveria partir unicamente daquilo que o professor considera importante para seus alunos. Fundamentalmente, são os próprios estudantes que devem saber o que é mais relevante para eles, para que haja engajamento com a língua a ser aprendida e essa aprendizagem **faça sentido para a sua vida**, amplamente, e não apenas para cumprir tarefas de sala de aula que não ultrapassem os limites da escola.

Consideramos pertinente a passagem citada a seguir, no que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais:

[a]o ter a dimensão do que está mais além de suas identidades e comunidades locais de atuação e de interação, o educando poderá:

- redimensionar o que já conhece e valoriza;
- conhecer outras possibilidades de inserção e dimensionar o que é demandado para isso;
- avaliar se e como pode circular nessas práticas, cenários, situações e grupos humanos, talvez de outras sociedades, mas primeira e certamente das comunidades das quais faz parte;
- avaliar se e como pode circular nessas práticas, cenários, situações e grupos humanos dos quais pode querer tomar parte, e da sociedade da qual pode ser cidadão pleno, isto é, crítico, criativo e atuante.

Assim, as perguntas que podem guiar o trabalho de educação linguística no ensino de línguas adicionais são:

- Quem sou eu neste mundo?
- Quais são os limites do meu mundo?
- Quais são as minhas comunidades de atuação?
- Onde está essa língua que o currículo me proporciona estudar?
- De quem é essa língua?
- O que é que essa língua tem a ver comigo?
- Para que serve essa língua?
- Que conhecimentos essa língua encerra?
- O que é que eu posso fazer mais e melhor ao conhecer essa língua adicional?

(SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 42)

Pensamos que as respostas a algumas das perguntas propostas pelos autores são possíveis na medida em que avaliamos essas mesmas perguntas em relação ao outro. **Saber quem eu sou, de certa forma, é compreendido quando sei também quem o outro é**, o que ele tem de diferente de mim ou o que nele vejo também em mim. Aprender outra língua, a “língua do outro” permite um deslocamento do meu lugar “por excelência” para ocupar, ainda que momentânea e parcialmente, o lugar desse outro: ver como ele vê, desde uma outra ótica, uma outra perspectiva, portanto.

No caso do contato Brasil-Argentina, há uma série de questões que tem de ser levantadas e questionadas, dentre as quais destacamos: no plano geográfico, a proximidade desses dois

países (possibilidade mais factível de deslocamento ao país vizinho<sup>78</sup> ou de interagir com algum falante dessa variedade no próprio país<sup>79</sup>); no plano político, acordos que os aproximam (MERCOSUL, UNASUL, etc.) e designam a esses países objetivos comuns; no plano sociocultural, a existência de um passado histórico compartilhado. Já nos planos humano e linguístico, esse panorama favorável não parece funcionar da mesma forma. Os imaginários<sup>80</sup> construídos em torno a “ser argentino”/“ser brasileiro” e “(aprender) espanhol”/“(aprender) português”, parcialmente já comentados, parecem ir na contramão da integração.

Assim, se pretendemos, como dispõe o Plano de Ação do SEM (2011-2015), pensar na criação de uma **identidade regional** ou, ainda, de uma **cidadania regional** (não no sentido meramente político, como o dado pela União Europeia, por exemplo) em que passemos a **compreender-nos melhor enquanto seres humanos que mostram vários traços comuns**, mas que nem por isso nos tornam iguais, devemos propor essas discussões junto ao ensino-aprendizagem de espanhol e português.

Nesse sentido, a mobilidade estudantil (também objetivada no Plano de Ação do SEM (2011-2015)), em uma experiência como a que propusemos, tem grandes contribuições a dar aos seus participantes, bem como estimula reflexões sobre antigas perguntas, entre outras: a) Por que temos rivalidades? Vale a pena mantê-las? Quem ganha com isso?; b) O “outro” é como dizem que ele é? É como eu pressuponho que ele seja?; c) Quanto ele sabe sobre mim e quanto eu sei sobre ele para que possamos fazer afirmações uns acerca dos outros?; d) Quanto ele sabe sobre a língua que eu falo e quanto eu sei sobre a língua dele para que possamos nos fazer entender e realmente nos conhecermos?; e) O que nos aproxima e o que nos distancia?; f) Temos objetivos comuns?; g) Vale a pena valorizar o que é daqui, da nossa região, ou deveríamos seguir alguns modelos que chegam até nós como “os desenvolvidos”?

Essas ponderações certamente conduzem a compreender a diversidade e, em última análise, a aprender a valorizá-la, em lugar de depreciá-la. Consequentemente, redimensiona a percepção sobre esse “outro” que está próximo e dá subsídios para a formação de uma consciência sobre a região e, assim, para a concepção da cidadania regional. Assim, concordamos com Gil (2009, s/p), quando enuncia:

<sup>78</sup> Temos que considerar que não é necessário passaporte ou visto para fazer tal travessia, além de que, em certos casos, a distância entre localidades dos dois países é menor que a distância entre duas localidades no mesmo país.

<sup>79</sup> É comum encontrar argentinos nas praias brasileiras durante o verão, assim como é comum a presença de brasileiros em Bariloche ou Buenos Aires, por exemplo.

<sup>80</sup> Conforme anunciamos na seção 3.1.3 (nota de rodapé nº 30), trataremos desses imaginários como “representações”.

[...] para um planejamento adequado das políticas linguísticas no Brasil e na Argentina, seria essencial promover:

1. o status do espanhol e do português não como línguas estrangeiras, senão como línguas regionais ou línguas de integração regional, criando uma consciência da importância das mesmas;
2. o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação ao ensino do inglês;
3. o desenvolvimento de uma consciência sobre a importância do pluringuismo e uma visão crítica das línguas de forma geral.

Nossa pesquisa vai em direção ao primeiro ponto indicado pela autora, por meio da implementação do já citado PP. Entretanto, em uma investigação como a nossa, situada espacial e temporalmente, em que buscamos entrever a perspectiva dos participantes por meio da análise de seus discursos sobre uma experiência complexa e complexamente experimentada, não podemos pensar que nossas interpretações sejam aplicáveis a quaisquer outras pessoas ou situações. Por isso, os delineamentos metodológicos têm de ser condizentes com essa compreensão do fazer científico. Nos ocuparemos de tais delineamentos na seção seguinte.

#### 4 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: O QUE BUSCAMOS E COMO FAREMOS PARA ALCANÇAR O QUE BUSCAMOS

Começamos este capítulo retomando algumas considerações. Nossa pesquisa está circunscrita à área de Políticas Linguísticas Educativas (PLE). Isso porque as **questões linguísticas** surgem de um **cenário educacional** amplo, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e continuam nele inseridas ao mesmo tempo em que os **aprendizados educativos** deram-se, todos, a partir de uma **intervenção sobre a língua** (o espanhol), a qual **mediou as interações** que levaram a tais aprendizados. O Projeto Pedagógico (PP) buscou valorizar, simultaneamente, a qualificação profissional, a aprendizagem de espanhol e a formação cidadã para a regionalização por meio da experiência de mobilidade estudantil. A partir disso, este trabalho propõe os seguintes objetivos:

- Objetivo geral
  - analisar os efeitos da implementação do PP a partir da perspectiva êmica, conforme os elementos tornados relevantes na representação discursiva dos participantes.
  
- Objetivos específicos:
  - elencar os conceitos tornados relevantes pelos participantes;
  - descrever, com base nas representações desses participantes, em que consistem esses conceitos;
  - relacionar os conceitos entre si;
  - discutir como a representação desses conceitos dialoga (ou não) com as PLE e as diretrizes para a EPT mencionadas;
  - avaliar o PP em termos de suas limitações e contribuições para a qualificação profissional, o aprendizado de espanhol e a integração regional.

Para dar cabida a essa investigação, alinhamo-nos à vertente filosófica de pesquisa interpretativista, segundo a qual é **impossível negligenciar o contexto sócio-histórico em que os fenômenos ocorrem**. De acordo com essa vertente, “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 32). Portanto, tal vertente apoia-se na ideia de que não é factível compreender o mundo a-historicamente, como se o observador estivesse fora dele, inerte.

É do construtivismo social, frequentemente associado ao interpretativismo, que vêm as premissas básicas da metodologia qualitativa (CRESWELL, 2010). Para o construtivismo social, os indivíduos buscam entender o mundo em que vivem, atribuindo-lhe significados que não existem senão pela interação social e que são negociados social e historicamente. Sem deixar de reconhecer que as impressões do próprio pesquisador entram em jogo no processo de interpretação dos dados, o mais relevante na pesquisa é **alcançar o significado que os próprios participantes dão às suas experiências de vida** (perspectiva êmica).

A dedução tipicamente positivista perde espaço, na metodologia qualitativa, para a indução, isto é, a **aferição de significado a partir dos dados analisados**. Já que são os dados que encaminham as perguntas de pesquisa do investigador, o plano de investigação é aberto e flexível. Além disso, ao invés da típica quantificação ou atribuição de valores numéricos da metodologia quantitativa, a metodologia qualitativa atribui significado aos dados gerados numa situação particular, sem visar à generalização de um fenômeno. O objetivo da metodologia qualitativa é **compreender e interpretar os dados, primando pelo processo e não apenas pelos resultados**. Vejamos, a seguir, como os dados dessa pesquisa foram gerados e quais técnicas foram usadas para analisá-los.

#### 4.1 DA GERAÇÃO À ANÁLISE DOS DADOS: A TEORIA FUNDAMENTADA (*GROUNDED THEORY*) COMO UM PROCEDIMENTO DE ORGANIZAÇÃO CONCEITUAL

Devemos admitir que nossa pesquisa foi pensada, em determinado momento, como uma pesquisa etnográfica, a qual, segundo Mason (2002), está interessada no contato “de primeira mão” com o ambiente investigado, isto é, na descoberta e compreensão do estranho ou do alheio, daquilo que não é comum ao pesquisador. Segundo esse modo de fazer pesquisa, são necessárias várias fontes de dados. Assim, nossos dados foram gerados, levando-se em consideração suas premissas e, dentre eles, obtivemos: registros em diário de campo do pesquisador, registros de diários de bordo dos alunos participantes, entrevistas focais, avaliação linguística dos participantes, fotos e vídeos.

Contudo, e apesar de mantermos compromisso com alguns princípios da etnografia (por exemplo, definir o tema a ser investigado somente a partir da presença do pesquisador no contexto que se deseja analisar; dar aos dados alguma interpretação, não só os apresentar ou

descrever; compreender que o pesquisador cumpre diferentes papéis durante a pesquisa<sup>1</sup>), notamos, a partir da instância de qualificação da tese, que algumas dessas fontes não eram adequadas às perguntas de pesquisa que havíamos formulado, as quais, em síntese, visavam a comparar as visões dos alunos às dos membros diretivos da instituição sobre o PP.

As fontes, finalmente, foram desconsideradas para dita pergunta porque: a) não continham material de análise suficiente para ser investigado (imagens, por exemplo); b) não apresentavam conteúdo pertinente à pergunta final (avaliação linguística dos alunos e imagens); c) tinham conteúdos de distinta natureza (o diário de campo do pesquisador descrevia especialmente as tramitações institucionais anteriores à viagem, enquanto que os diários de bordo dos alunos tratavam de temas pertinentes para eles durante a estadia na cidade argentina); d) foram administrados de formas diferentes (tínhamos, por exemplo, os diários e as entrevistas por parte dos alunos, mas não os tínhamos por parte dos dirigentes, dos quais obtivemos apenas *e-mails*).

Diante disso, nossos objetivos foram redefinidos, e buscamos nos centrar na avaliação do PP na perspectiva dos alunos, afinal, eles são o centro dos interesses educativos e também os maiores envolvidos na experiência da mobilidade. Assim, restavam-nos duas fontes: os diários de bordo e as entrevistas. Entretanto, uma vez que os diários haviam sido escritos por cada um dos 22 estudantes envolvidos, ao passo que as entrevistas foram realizadas em trios, pareceu-nos mais interessante direcionar nosso olhar às entrevistas por dois motivos: um deles, porque ao serem realizadas após o período de imersão (e não durante), os tópicos mais relevantes é que seriam retomados pelos alunos, ou seja, eles tratariam dos temas que foram realmente significativos pra eles; o outro, porque ao terem sido realizadas em conjunto (trios), os significados haviam sido co-construídos pelos participantes durante a interação na entrevista, dando mais consistência aos posicionamentos estabelecidos.

Tomada essa decisão, buscamos respaldo em alguma técnica de análise de entrevistas que fosse sistemática, evitando interpretações tendenciosas e baseadas unicamente em alguma espécie de “impressão superficial” dos dados, de modo a dar credibilidade às nossas interpretações e posteriores discussões. Nesse sentido, por sugestão de minha orientadora, aproximei-me da Teoria Fundamentada nos dados (originalmente, em inglês, *Grounded Theory*), fazendo leituras que me possibilitaram ver como as técnicas oferecidas por essa metodologia de análise eram pertinentes para os meus objetivos. A análise dos dados da pesquisa, então, está baseada em alguns princípios da Teoria Fundamentada (doravante, TF), a

---

<sup>1</sup> Princípios tomados de Silverman (2008) e Canagarajah (2006).



qual defende o desenvolvimento de teoria **a partir dos dados** de uma investigação, ao invés da testagem de hipóteses a partir de teorias já existentes (método dedutivo) (CHARMAZ, 2009).

Em nossa pesquisa, o que cabe destacar das discussões da TF são, essencialmente, técnicas de análise dos dados. Nesse sentido, estamos plenamente de acordo com Strauss e Corbin (2008, p. viii, grifo nosso), quando consideram que

[t]ambém acreditamos que temos algo a oferecer em termos de **técnicas e procedimentos** aos pesquisadores que querem fazer análise qualitativa, mas **não querem construir teoria. Construir teoria não é a única meta [de uma] pesquisa. Descrição de alto nível e o que chamamos de ordenamento conceitual<sup>2</sup> também são importantes para a geração de conhecimento e podem dar uma grande contribuição para a disciplina [na qual a pesquisa está inserida].**

Aproveitamos o ensejo para deixar claro, desde já, que nossa intenção neste trabalho não é construir teoria. O que queremos é utilizar técnicas proporcionadas pela TF para fazer ordenamento conceitual, quer dizer, queremos organizar os dados: classificá-los, descrevê-los, observá-los comparativamente e, então, dar-lhes sentido. Para isso, trabalharemos com as propostas da obra de Strauss e Corbin (2008).

Assim como em outras formas de fazer investigação, a TF pode ser realizada a partir de dados de variada natureza, tais como entrevistas, observações de campo, vídeos, etc., a pesar de que a maioria delas tem como cerne o uso de entrevistas. Mas talvez um dos aspectos que a torna diferente das demais é o fato de não só permitir, como estimular mudanças no encaminhamento dos questionamentos sobre os dados ao longo do processo, o que leva a mudanças no projeto da pesquisa (perguntas centrais e maneira de abordá-las). Isso porque, segundo inúmeras vezes encontramos anunciado na obra de Strauss e Corbin (2008), a análise é um processo criativo e livre. Isso não está dito no sentido de que se possa fazer afirmações sem embasamento nos dados – afinal, essa é justamente a essência da TF – ou mesmo contar com o apoio de referências teóricas, mas, indicando que o pesquisador tem que aprender a “ouvir” os dados e que estes são os que irão guiar o trajeto da análise.

Antes de passarmos a elucidar as fases de análise que a TF propõe, parece-nos útil esclarecer alguns termos que serão mencionados, cujo significado é essencial para compreendermos as operações que são realizadas<sup>3</sup>. São eles:

<sup>2</sup> Esquema classificatório dos dados em categorias.

<sup>3</sup> É importante dizer que, nas obras consultadas (fundamentalmente, Strauss; Corbin, 2008; Charmaz, 2009), às vezes, não há clareza na distinção de termos (por exemplo, entre “codificar”, “conceituar” e “categorizar” ou mesmo entre “incidentes”, “eventos”, “ações”, etc.). Embora os autores esbocem uma tentativa de fazer tal distinção através de definições, ao utilizar os termos no decorrer do texto, os significados, ocasionalmente, se misturam.

- a) fenômeno – são as ideias analíticas centrais que emergem dos dados e que respondem à seguinte pergunta: o que está acontecendo aqui?
- b) codificação – significa agrupar dados semelhantes e conceituá-los para, posteriormente, reagrupá-los;
- c) conceptualização – é a nomeação dada aos dados agrupados na codificação;
- d) categorização – conceptualização ampla e abstrata; permite incluir mais incidentes que tenham características comuns sob o mesmo rótulo (conceito);
- e) incidentes ou eventos – ações, fatos, objetos, ideias, etc.

Agora podemos tratar da primeira operação dentre os diferentes procedimentos de codificação que estruturam a análise dos dados: é a chamada *microanálise*. Na definição dos autores, a microanálise é “a análise detalhada linha por linha, necessária no começo de um estudo para gerar categorias iniciais (com suas propriedades e suas dimensões) e para sugerir relações entre categorias” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 65). Embora nessa definição se fale de análise linha por linha, os autores mencionam que esse tipo de análise também pode ser feito frase por frase ou parágrafo por parágrafo. Os autores alertam, ainda, que isso não significa codificar cada parte ou excerto de dados, pois, em o fazendo, o investigador dispenderia de muito tempo e teria tantos dados que seria difícil controlá-los. Destarte, o pesquisador deve aprender (e esta é uma contribuição da microanálise) a examinar os dados, buscando materiais analíticos relevantes para a codificação.

Algumas operações são consideradas básicas no processo de análise da TF em qualquer um de seus estágios. Elas são a formulação de perguntas e a comparação teórica<sup>4</sup>. Segundo Strauss e Corbin (2008), uma boa pergunta é aquela que conduz a respostas que auxiliam na futura formulação teórica. Porém, para chegar à construção teórica, elas devem mostrar o processo de análise e as possíveis conexões entre os conceitos elencados. A comparação teórica é usada com a mesma finalidade que usamos as comparações (muitas vezes metafóricas) no cotidiano. A diferença é que na TF, ao comparar incidentes, buscamos fazê-lo em termos de propriedades e dimensões<sup>5</sup>. Recorremos a essas comparações, em geral, quando não conseguimos classificar os incidentes ou quando queremos pensar sobre eles de uma forma diferente das usuais (ou das já aplicadas por nós mesmos na análise). Tanto as perguntas quanto

---

<sup>4</sup> Comparação teórica é uma comparação entre conceitos.

<sup>5</sup> Os termos “propriedades” e “dimensões” serão explicados mais adiante nesta seção.

as comparações auxiliam os analistas, entre outras coisas, a passarem do nível de descrição para o nível de abstração, bem como os forçam a examinar tendências e perspectivas na interpretação dos dados.

Strauss e Corbin (2008) afirmam que, embora a TF seja uma estratégia de pesquisa baseada nos dados para construir teoria, isso não implica que o pesquisador não possa recorrer à literatura já existente na área que está sendo investigada. Os autores consideram que, antes de começar a pesquisa, o pesquisador pode consultar a literatura para pensar em questões que atuem como um ponto de partida para o estudo, mas depois da geração de alguns dados, ele deve voltar-se para questões e conceitos que surjam da análise desses dados. Eles dizem, ainda, que a literatura pode ser usada no processo de análise para que o pesquisador observe se há discrepâncias entre o que “dizem” os seus dados e o que já está escrito sobre o tema. Com esse intuito, o investigador pode questionar se está desconsiderando algo importante porque não conseguiu visualizar entre os dados ou se as condições de seu estudo são diferentes e por isso não condizem necessariamente com o já promulgado. Também, Strauss e Corbin (2008, p. 61, grifo dos autores) tratam do uso da literatura na fase final da pesquisa, assim:

[q]uando um investigador termina sua coleta e sua análise de dados e está no estágio de redação, a literatura pode ser usada para confirmar resultados e, exatamente o contrário, os resultados podem ser usados para ilustrar onde a literatura é incorreta, excessivamente simplista ou explica o fenômeno apenas parcialmente. Trazer a literatura para a redação não apenas demonstra sentido acadêmico, mas também permite ampliar, validar e refinar o conhecimento no campo. O que o pesquisador deve evitar é ficar inseguro sobre suas descobertas. Consultar a literatura publicada para validar ou para negar tudo que se descobre retarda o progresso e reprime a criatividade.

É importante, ademais, verificar se as tendências (ou crenças) do pesquisador, e dos participantes da pesquisa, estão influenciando a análise, o que é muito comum quando ambos compartilham uma cultura (o pesquisador pode dar sua interpretação sobre os dados, sem questionar se realmente era isso que estava sendo dito do ponto de vista dos participantes). Deixar que as tendências interfiram no processo analítico é aceitar qualquer informação como certa ou como verdadeira, sem buscar refletir sobre casos contraditórios ou opostos (como quando as condições de certa situação variam, por exemplo). As perguntas e comparações também servem para evitar essas tendências.

Um dos procedimentos que segue à microanálise é a *codificação aberta*, chamada assim porque “abre” o texto, expondo os seus significados. Na codificação aberta “os dados são

separados em partes distintas, rigorosamente examinados<sup>6</sup> e comparados em busca de similaridades e diferenças” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 104). Com isso, é possível chegar à conceptualização e categorização dos incidentes que, de certa forma, já foram revelados na microanálise.

A **conceptualização**, como dissemos, significa rotular ou nomear um conjunto de dados, ou melhor, os incidentes similares que os dados apresentam. Dessa forma, reduzimos a quantidade de dados a blocos menores, mais facilmente administráveis. Os conceitos são as designações do analista a partir dos significados evocados pelo texto ou as próprias palavras dos participantes, uma vez que estas podem ser a ideia central do incidente e, por isso, facilmente retomadas e associadas ao fenômeno estudado. Porém, o simples fato de conceituar não implica a descoberta de novos significados nos dados ou uma compreensão mais acurada deles. Os autores sugerem que, emergidos alguns conceitos, devemos utilizar as ferramentas analíticas novamente (fazer perguntas e comparar os conceitos) para encontrar um leque de significados potenciais para esses conceitos.

Para sustentar esses significados variáveis, é necessário construir **memorandos**, isto é, pequenos textos que contenham as perguntas, comparações e consequentes interpretações que podem ser designadas aos conceitos destacados e que, futuramente, ajudem a fazer relações entre os dados e, finalmente, a construir a teoria (se este for o objetivo final). Após a “abertura” do texto, é comum que haja bastantes conceitos gerados. É nesse momento, então, que se faz a **categorização**, ou seja, o agrupamento de conceitos “sob um conceito mais abstrato, de ordem mais alta, baseado em sua capacidade de explicar o que está acontecendo” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 114).

Os autores indicam que devemos observar as categorias para desenvolvê-las em termos de propriedades e dimensões. **Propriedades** são as características de uma categoria; são seus atributos gerais ou específicos. Já as **dimensões** são o espectro de variação de tais propriedades ou a localização das propriedades em um ponto de uma linha dimensional (STRAUSS; CORBIN, 2008). Às vezes, ainda, é possível encontrar padrões ao longo das variações. No entanto, os autores alertam que nem todo o incidente se ajusta completamente a um padrão: sempre há casos em que alguma(s) dimensão(ões) são ligeiramente diferentes. Se a variação está dentro de certos limites que não permitem que o incidente escape à categoria a qual foi designado, isso não deve gerar preocupação ao pesquisador. Também temos que lembrar

---

<sup>6</sup> Um exame rigoroso não significa um exame exaustivo dos dados, já que este, lembramos, pode gerar uma quantidade elevada de códigos que impossibilitem ao analista ver o fenômeno (“o que está acontecendo aqui?”) com clareza.

que existem **subcategorias**, as quais servem para especificar melhor a categoria a que pertencem. As perguntas que as subcategorias respondem conduzem a informações sobre como, quando, onde e por que um fenômeno tende a ocorrer.

Na nossa pesquisa, lidaremos, primordialmente, com incidentes que se formulam enquanto argumentos, ideias, proposições. Isso torna o nosso trabalho mais árduo, uma vez que a análise tem de ser mais profunda e eloquente, pois o que queremos, em última instância, é evidenciar ao leitor as categorias, subcategorias e suas relações.

Relacionar categorias entre si e estas com suas subcategorias<sup>7</sup> é, justamente, o objetivo da *codificação axial*. Essa codificação não tem que ser um passo totalmente separado e subsequente à codificação aberta, já que, desde que as categorias são elencadas, começa-se a estabelecer entre elas algum tipo de relação. Contudo, no começo da análise não é possível determinar com precisão quais são as categorias e quais são as subcategorias. É por meio da codificação axial – reagrupando dados separados na codificação aberta – que a distinção entre ambas ficará mais clara.

O que precisa ser feito durante a codificação axial é relacionar categorias e subcategorias por meio de declarações explanatórias, as quais, muitas vezes, aparecem em forma de hipóteses (STRAUSS; CORBIN, 2008). Essas hipóteses não são formuladas para serem testadas; elas têm caráter provisional e servem para fazer avançar a análise. É admissível, por isso, que sejam encontrados dados que contradigam uma hipótese, dados cuja análise deverá ser mais aprofundada para ver se realmente trata-se de uma inconsistência ou de uma variação de um incidente.

A *codificação seletiva*, por fim, é o caminho para a construção da teoria, uma vez que é por meio dela que acontece o processo de integrar e refinar as categorias (STRAUSS; CORBIN, 2008). O primeiro ponto importante é reconhecer a **categoria central**, quer dizer, aquela que representa o fenômeno que está sendo estudado. Como já dissemos, essa categoria deve surgir da própria pesquisa e ser, como as demais, uma abstração. A categoria central deve ser capaz de abarcar as demais categorias e de representar suas variações.

Para **refinar a teoria** é preciso analisar a consistência interna e o desenvolvimento lógico do esquema teórico, completar categorias que não estejam bem desenvolvidas (através de amostragem teórica<sup>8</sup>), retirar os excessos de dados (isto é, aqueles que pouco contribuem

---

<sup>7</sup> Para auxiliar a organização das conexões intra e inter-categoriais, Strauss e Corbin (2008) sugerem, como técnica, o esboço de paradigmas. Isso porque eles permitem esquematizar a relação entre a estrutura e o processo do fenômeno que está sendo considerado, relação que, nas categorias, pode não estar muito evidente.

<sup>8</sup> Strauss e Corbin (2008, p. 195) apresentam a técnica da “amostragem teórica”, que é uma coleta de dados adicional, a qual consiste em “procurar locais, pessoas ou fatos que maximizem oportunidades de descobrir

para a compreensão do esquema teórico) e validar o esquema (por exemplo, pedir que os participantes leiam e comentem as análises para saber se elas se ajustam aos seus casos). Devemos notar, contudo, que um esquema teórico deve ser capaz de explicar a maioria dos casos, não exatamente todos. Sempre é possível encontrar dados que são a representação extrema de um conceito e parecem mostrar justamente o contrário do que está acontecendo.

Conforme dissemos no começo desta seção, não utilizaremos todos os procedimentos descritos por Strauss e Corbin (2008), uma vez que nosso objetivo não é construir teoria a partir dos dados, mas dar-lhes significado. Buscaremos a melhor maneira de dar uma sequência clara e coerente para a análise dos dados desta pesquisa, utilizando as técnicas que nos parecem pertinentes para esse objetivo. Em nossa análise, portanto, seguiremos (mais ou menos nesta ordem) os seguintes passos:

- a) microanálise: análise linha por linha ou incidente por incidente (conforme a produtividade para o entendimento daquilo que os participantes estão querendo significar), por meio de perguntas e comparações. Primeiras conceptualizações.
- b) codificação aberta: redação dos primeiros memorandos. Codificação dos dados dos memorandos para a geração de possíveis categorias. Descrição dessas categorias em propriedades e dimensões. Formulação de novas perguntas e comparações para dar densidade aos memorandos.
- c) codificação axial: relações entre categorias e suas subcategorias.

## 4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: PRINCÍPIOS ÉTICOS E DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

Conforme Creswell (2010), toda pesquisa deve prever:

- a) questões éticas no problema de pesquisa: o problema identificado deve beneficiar os participantes da pesquisa;
- b) questões éticas nos propósitos das questões: o pesquisador deve deixar claro aos participantes quais são os objetivos de sua pesquisa;

---

variações entre conceitos e de tornar densas categorias em termos de suas propriedades e dimensões”. Em nosso trabalho, não fazemos uso dessa técnica porque a amostragem teórica é usada especialmente quando se quer construir teoria (o que não é nosso objetivo).

- c) questões éticas na geração de dados: os projetos de pesquisa devem passar por um comitê de ética que os avalie e aos participantes devem ser fornecidos formulários de consentimento. Além disso, deve-se prever o desejo dos participantes em serem (ou não) identificados, solicitar a concordância de indivíduos em posição de autoridade e respeitar os locais de pesquisa;
- d) questões éticas na análise e interpretação dos dados: o investigador deve ter cuidado para que os dados não estejam ao alcance de outros pesquisadores que possam dar-lhes usos indevidos e, ainda, deve prestar contas aos participantes, permitindo que estes possam dar suas opiniões em relação à interpretação do pesquisador;
- e) questões éticas na redação e divulgação da pesquisa: neste caso, o investigador tem de cuidar para não usar palavras tendenciosas, que prejudiquem a imagem dos participantes, não suprimir, falsificar ou inventar dados e achados, não usar os resultados para obter interesses próprios e não deixar de reconhecer as pessoas que ajudaram a viabilizar ou publicar o trabalho.

Com vistas a cumprir com esses princípios, desde o começo, deixamos claro que o PP estava envolvido em minha pesquisa de doutorado e que (assim como os próprios alunos) acreditávamos que se trataria de um estudo do qual os estudantes seriam os principais beneficiados. Ainda, submetemos o projeto que delineia essa pesquisa à Comissão de Ética da UNISINOS, salientando que, por tratar-se de um trabalho de metodologia qualitativa, algumas mudanças eram previstas.

Após a aprovação do projeto nessa esfera, fornecemos os TCLE<sup>9</sup> (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) aos pais de nossos alunos, uma vez que estes eram menores de 18 anos. Nesse termo também consultamos sobre revelar ou não as identidades dos estudantes e alertamos que o projeto em que estavam envolvidos não previa nenhum dano a esses participantes. Da mesma forma, conferimos Cartas de Anuência<sup>10</sup> às autoridades responsáveis pelas duas instituições envolvidas no convênio acadêmico, a fim de que autorizassem a realização da pesquisa no âmbito institucional com os participantes que concordassem em fazer parte do estudo.

Antes, durante e depois da viagem, conforme dissemos, vários dados foram gerados. Os que tomamos para fins de análise - as entrevistas - foram realizadas no período posterior à mobilidade. Fizemos o que Charmaz (2009, p. 46) denomina “entrevista intensiva”, ou seja,

---

<sup>9</sup> Ver APÊNDICE B.

<sup>10</sup> Ver APÊNDICE C.

“uma entrevista que permite um exame detalhado de determinado tópico ou experiência”. Nesse tipo de entrevista, o pesquisador faz perguntas aos participantes para suscitar suas concepções sobre determinado tema a fim de poder compreendê-lo. Nossa entrevista<sup>11</sup> continha questões focais semiestruturadas, quer dizer, questionamentos específicos, usados para guiar o entrevistador e delimitar os aspectos relevantes que este quer investigar, sem impor restrições à ordem em que são realizadas as perguntas e aos novos tópicos que possam ser levantados pelos entrevistados (CHARMAZ, 2009).

A forma de registro das entrevistas foi a gravação em áudio<sup>12</sup>, o que fez com que fosse necessário transcrevê-las para fins de análise. A transcrição foi feita pela pesquisadora, uma vez que estava familiarizada com a voz dos participantes, o que permitia compreender melhor trechos mais ruidosos e identificar o discurso de cada aluno, algo importante para discernir os turnos de fala. As convenções para a transcrição seguem um padrão, com alguns símbolos tomados da Análise da Conversa, embora essa não tenha sido a metodologia de análise adotada. Esses símbolos aparecem como elementos pré-textuais desde trabalho (p. 14).

Conforme explicitamos, a análise será feita sobre os textos transcritos, originados das entrevistas. Nesse sentido, trata-se do estudo dos discursos produzidos pelos alunos, os quais se constituem como suas representações sobre o mundo. Assim, na análise, o que nos interessa é ver como organizam seus enunciados para dar sentido àquilo de que falam e quais são os sentidos atribuídos. Em suma, queremos saber quais são os valores, as imagens, as crenças, as tradições que fazem parte do seu modo de ver o mundo.

Ainda que já tenhamos esboçado algumas características do contexto de pesquisa, estas são retomadas e expandidas, conforme os itens que seguem:

- a) escola de origem (também designada “nossa escola”) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Bento Gonçalves (IF-BG), Brasil;
- b) escola de destino (ou *EA*) – *Escuela Tecnológica Argentina*, Mendoza, Argentina;
- c) ambientes envolvidos durante o intercâmbio – *EA*, locais de visitas técnicas (uma indústria de azeite de oliva, uma vinícola e os diques de irrigação da zona), cidade

---

<sup>11</sup> Ver APÊNDICE D.

<sup>12</sup> Duas entrevistas foram gravadas em vídeo, uma vez que a filmadora era um aparelho secundário, caso o gravador de voz apresentasse algum problema. Em uma das datas, justamente, tivemos problemas com o gravador de voz e, por isso, recorremos à gravação em vídeo (também audível).



de *Río López* (e seus arredores), na qual estão, especialmente, as casas das famílias anfitriãs;

- d) ambiente de geração dos dados analisados (entrevistas) – IF-BG;
- e) participantes (também designados “nossos alunos”) – um grupo de 22 alunos do Curso Técnico de Viticultura e Enologia, do 3º ano do Ensino Médio, todos com 16 ou 17 anos. Dos 22 alunos, 17 foram entrevistados<sup>13</sup>, dentre os quais 10 eram moradores de Bento Gonçalves e os outros 7 residiam em cidades vizinhas (Garibaldi (4), Veranópolis (1), São Pedro da Serra (1) e Estrela (1)). Embora não tenhamos feito uma consulta aos participantes, poderíamos dizer que a maior parte deles é de classe média ou média baixa.

Expostas essas características, no próximo capítulo passamos à análise dos dados.

---

<sup>13</sup> Dois não quiseram ser entrevistados e os outros três não estavam em aula no dia da entrevista do seu grupo.

## 5 LEITURA E DISCUSSÃO DOS DADOS: MICROANÁLISE, CODIFICAÇÃO ABERTA E CODIFICAÇÃO AXIAL

Os conceitos emergidos dos dados por meio da análise linha por linha buscavam representar aquilo que os participantes – os alunos – relatavam em suas entrevistas. No entanto, nessa fase da **microanálise**, uma vez que é o pesquisador quem conceitua os dados brutos, devemos notar que esses dados passam, necessariamente, por uma interpretação. Assim, procurei dar significado àquilo que os alunos expunham com suas palavras, tentando responder à pergunta: o que está acontecendo aqui? Ou, o que eles estão evidenciando (entre todos os eventos, ideias, processos, etc., que fizeram parte da experiência de mobilidade) quando dizem “tal coisa”?

Vale salientar, no entanto, que sempre há necessidade de voltar aos dados brutos, mesmo depois de elaborar alguns conceitos. Já que estes são uma abstração daqueles, se o pesquisador não estiver atento aos dados que originaram os conceitos com os quais está trabalhando na microanálise, corre o risco de distanciar-se daquilo que os dados “estão dizendo” e, deste modo, desviar-se do sentido original daqueles dados. Isso pode acarretar também em uma análise enviesada ou tendenciosa destes.

Tendo elencado os conceitos das entrevistas dos seis grupos, comecei a desenvolver os primeiros memorandos (mostramos um exemplo no **Quadro 2**), a fim de unir, dentro de uma mesma entrevista, pontos que pareciam tratar de aspectos relacionáveis quanto ao seu significado mais saliente. Nos memorandos, não só descrevi os conceitos agrupados sob um código comum, mas procurei usar as técnicas de formulação de perguntas e comparações, sugeridas por Strauss e Corbin (2008), com vistas a aprofundar minha compreensão sobre aqueles dados. Anotei, ainda, perguntas que fazia a mim mesma (e que não pretendia responder imediatamente, pois não era possível com os dados e conceitos que tinha ali) porque as considerava relevantes para serem pensadas e porque talvez pudessem ser respondidas junto à observação da microanálise das outras entrevistas. As linhas em que as expressões selecionadas apareciam na microanálise foram indicadas entre parêntesis para facilitar a localização da passagem em que estavam inseridas.

Nesse momento, a **codificação aberta** já estava começando a ser feita, uma vez que a produção dos primeiros memorandos em torno a conceitos agrupados em um código central faz parte dessa etapa da análise. Nesse processo de busca pela abstração dos dados brutos com o intuito de colocá-los sob um termo ou expressão “guarda-chuva”, alguns códigos originados da microanálise linha por linha que resumizavam os conceitos acabaram se distanciando

ligeiramente do sentido inicial que os participantes pareciam ter atribuído a eles. Essa observação foi feita em uma leitura compartilhada, junto à orientadora do trabalho, quem apontou problemas em alguns códigos e sugeriu sua reformulação. Os códigos iniciais e sua reelaboração aparecem no APÊNDICE E<sup>1</sup>.

Quadro 2 - Amostra de Parte do Memorando Elaborado a partir da Entrevista ao Grupo B, referente ao Conceito “Entre línguas”

Entre línguas	<p>A comunicação, nos primeiros dias, é relatada como difícil (l. 203; <u>comparar</u> com “muito” difícil ou fácil) e, por isso, deixa os falantes “meio” tensos (l. 204; <u>comparar</u> com “muito” tensos ou tranquilos). Existe certo receio de não ser compreendido, “medo de falar alguma coisa errada e as pessoas não entenderem” (l. 205-207). (<u>Ver conceito</u>: “imaginando o esperado?”) Todavia, <u>o comportamento do interlocutor parece modificar a relação interlinguística (?)</u>, por exemplo, quando o interlocutor dá suporte, é compreensivo com o aluno brasileiro, modula sua fala {(l. 135-136); (l. 207-210); (l. 223-225)}. <u>Quem é o interlocutor, também influencia?</u> (ver o caso dos pais ou dos próprios colegas, l. 212-218). O aluno relata que conversar na escola, em interação formal com os professores é uma situação de maior pressão que conversar com uma mãe na casa da família (l. 226-231). O professor, para ele, é uma autoridade e isso requer mais rigor linguístico, exige “falar certinho” (l. 234-240). Falar corretamente parece ser mais do que fazer-se compreender. <u>Mas, por que mencionam “falar corretamente”?</u> É possível fazer-se compreender sem “falar corretamente”. Dá para usar outros recursos, como apontar para os objetos ou fazer mímica (l. 117-118; l. 211). Porém, o medo de falar diante de uma autoridade (os alunos percebem a relação entre “língua e poder”), ou num contexto mais formal, atinge inclusive aqueles que “sabiam falar bem”, pois a pressão, ao falarem com o professor, fez com que acabassem “gaguejando ou esquecendo a palavra”. <u>Isso quer dizer que o conhecimento linguístico, por si só, não é suficiente para um bom desempenho em uma conversa? Em que medida isso se contrapõe às alternativas (apontar, fazer mímica) comunicativas apresentadas?</u></p> <p><b>Observação:</b> O fato de ter que recorrer à mímica mostra não só as debilidades dos alunos com a língua espanhola, mas <b>ratifica suas afirmações</b> de que “os argentinos não sabem português” (l. 168-169). Lembrar que, na escola, há avaliação também dos colegas! (É possível associar com os diferentes domínios - Spolsky: escola e família?)</p>
---------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma vez que os primeiros memorandos estavam desenvolvidos, optei por fazer uma releitura de todas as entrevistas, como sugerem Strauss e Corbin (2008), para observar os dados brutos atentamente, e avaliar se aquilo que foi descrito nos memorandos fazia sentido diante do que os dados “estavam falando”. Nesta fase da análise, os códigos que haviam sido reelaborados passaram por uma nova reformulação (APÊNDICE E<sup>2</sup>), na tentativa de ajustá-los ao conteúdo dos memorandos, os quais eram agora vistos mais amplamente em função de sua confrontação

<sup>1</sup> Primeiros códigos em azul; códigos reformulados em cinza.

<sup>2</sup> Esses códigos aparecem em cor preta, abaixo de um código azul e/ou cinza. Os que aparecem somente uma vez, na cor preta, não sofreram nenhuma mudança desde a primeira formulação.

com os dados brutos das entrevistas. No processo de elaboração dos primeiros memorandos temos, então: a) códigos iniciais, que visavam à abstração dos dados brutos, a fim de agrupá-los (microanálise); b) códigos intermediários, que buscaram adequar-se ao conteúdo inicial dos memorandos, aproximando-se deles; e c) códigos finais, reelaborados a partir da releitura das entrevistas. Vale lembrar que essas mudanças são naturais na análise dos dados na TF, conforme aponta Charmaz (2009)<sup>3</sup>. Ressaltamos, ainda, que nem todos os códigos passaram por essas duas alterações (alguns passaram por apenas uma e outros não foram alterados). Na prática, trata-se mais de uma estratégia de análise do pesquisador, uma vez que, ao refinar os códigos, passa a ver melhor os dados que tem em mãos e a dar sentido a eles<sup>4</sup>.

Neste momento da análise, já elencamos muitos conceitos e vemos que vários deles se repetem sistematicamente entre as entrevistas. Esses conceitos ajudarão na formação das categorias e, possivelmente, na codificação axial, quando as categorias e subcategorias passam a ser comparadas em busca de similaridades e diferenças. Contudo, antes disso, era necessário continuar o processo de ordenamento conceitual. Para isso, tomamos os códigos finais e os transcrevemos para outra tabela com o propósito de buscar contiguidade semântica entre as entrevistas. Queremos deixar claro que esse passo ainda não representa a codificação axial, uma vez que essa codificação se destina a fazer uma relação entre categorias – das quais não dispúnhamos ainda. O que fazíamos era uma relação entre os códigos das diferentes entrevistas. As contiguidades semânticas<sup>5</sup>, isto é, um aspecto do sentido/significado que perpassa diferentes códigos, foram marcadas com cores, a fim de facilitar a visualização e o trabalho de análise do pesquisador. O **Quadro 3** mostra os códigos nesta fase da análise.

---

<sup>3</sup> Segundo a autora, “os códigos [assim como as categorias] também são provisórios no sentido de que você pode reformulá-los para aprimorar o seu ajuste. Parte desse ajuste diz respeito ao grau em que os códigos capturam ou condensam os significados e as ações.” (CHARMAZ, 2009, p. 75).

<sup>4</sup> Lembramos que essas revisões não são obrigatórias nessa metodologia de análise de dados – embora tenham nos auxiliado a compreendê-los melhor – e que as designações “código inicial, secundário e final” foram criadas por nós para a construção desse texto, porém não indicam uma “evolução” dos conceitos, como se o último fosse melhor sintetizador que seus antecessores.

<sup>5</sup> Este é um termo que nós criamos para explicar nossas análises. Não faz parte, teoricamente, dos escritos consultados sobre Teoria Fundamentada.

Quadro 3 - Códigos Salientados por Cores, segundo a Contiguidade Semântica

GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO D	GRUPO E	GRUPO F
	Sensações diante do desconhecido				
Superação das expectativas	Entrando em contato com uma nova realidade	Enfrentando o novo a partir do intercâmbio	Significando o processo de aprendizado linguístico	Sentimentos/emoções	(Des)conhecer a realidade do outro
Conversas	Re-conhecendo os anfitriões	O patinho feio	Analisando os anfitriões	Experiências da mobilidade estudantil	Conversando com... sobre...
(Des)conhecer e aprender	Analisando as interações linguísticas	Vivendo a experiência	Adolescentes x Adultos	Entre a adolescência e a vida adulta	Relações interlinguísticas
Relação com a língua do outro	Aprendendo a língua em/no uso	Atravessando fronteiras: relações entre culturas	Saindo do seu mundinho	Comparando realidades	Avaliando o intercâmbio
Intercâmbio	Mudando as percepções sobre o outro	Relações interlinguísticas	Brasil para brasileiros	Interações linguísticas	Nós x eles
Adolescentes x Adultos	Aprendendo para a vida		Relações entre grupos	Caracterizando os anfitriões	
	Compartilhando a experiência			Pré-concepções	

Fonte: Elaborado pela autora.

As cores foram atribuídas mediante a análise dos descritores (expressões que resumiam os memorandos e estavam escritas logo abaixo de cada código). Salientamos que essa divisão não é perfeita, tendo em vista que os descritores que aparecem sob um código em uma entrevista, podem aparecer sob outro código em outra entrevista, dado que eles são, conforme dissemos, sintetizadores de um conjunto maior de dados<sup>6</sup>. Portanto, o significado de um descritor

<sup>6</sup> Para exemplificar, tomamos a palavra “mobilidade”, presente em diversos descritores. Na entrevista feita ao Grupo A, “mobilidade” aparecia mais de uma vez, entre elas, no código “Intercâmbio”, grafado na cor verde. Neste caso, estava associada à natureza desse tipo de atividade, ao modo como os alunos interpretam o intercâmbio. Na entrevista ao Grupo B, “mobilidade”, também presente em mais de um descritor, aparecia, por exemplo, no código “Aprendendo a língua em/no uso”, na cor roxa. Sob esse código, a mobilidade estava sendo tratada na sua relação com as interações verbais, e não diretamente a uma reflexão sobre o que significa fazer um intercâmbio. A palavra “mobilidade” fazia parte, ainda, de um descritor do código “Sentimentos/emoções”, marcado em azul, na entrevista feita ao Grupo E. Nesse contexto, o que estava em foco era o modo como são manifestadas as relações interpessoais nas diferentes fases do intercâmbio e como isso pode ser percebido por meio da narrativa dos alunos em relação aos sentimentos despertados por tais relações.

depende do que está sendo dito sobre ele na entrevista<sup>7</sup>, ou seja, nos dados brutos. Mais uma vez, confirma-se a necessidade de voltar a esses dados sempre que for necessário durante a análise, em qualquer que seja a etapa pela qual o pesquisador está passando.

Quando os códigos já estavam marcados com as cores que identificavam a contiguidade semântica dos dados, reunimos os códigos de mesma cor a fim de reunir também seus descritores (APÊNDICE F). Partimos, depois disso, para a elaboração de novos memorandos, mais breves e sem voltar aos dados brutos, já que, agora, a intenção era abstrair ou conceituar para encontrar as categorias e poder descrevê-las em suas propriedades e dimensões. Cada memorando foi escrito levando-se em consideração as (prováveis) futuras categorias e subcategorias surgidas dos códigos e descritores reunidos em torno de uma contiguidade semântica. Quando um elemento era evidenciado em mais de um memorando, fazíamos anotações sobre possíveis relações, pois elas poderiam ser úteis na codificação axial. Já a determinação de uma categoria enquanto tal ou seu entendimento enquanto subcategoria só pôde ser feito depois da descrição de cada uma delas. Esses últimos memorandos foram os que deram origem às categorias, tal como estão apresentadas na versão final.

A partir de agora, apresentamos as análises dessas categorias e subcategorias, com suas propriedades e dimensões, tomadas dos discursos dos alunos. Ao final de cada categoria, propomos quadros esquemáticos (baseando-nos na ideia da construção de diagramas, segundo Strauss e Corbin (2008)) e observações sobre as informações neles contidas, constituindo, ambos, a **codificação axial**, já que oferecem uma relação entre as categorias e suas subcategorias.

### 5.1 (...) *UMA IMERSÃO TOTAL*: MOBILIDADE ESTUDANTIL

Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO),

**[m]obilidade acadêmica envolve um período de estudos, ensino e/ou pesquisa em um país diferente daquele de residência dos estudantes** ou dos membros da equipe acadêmica ('o país de casa'). Este período é de duração limitada e é esperado que o estudante ou o membro da equipe voltem para o seu país depois de completar o período designado. O termo 'mobilidade acadêmica' não visa a cobrir a migração de um país a outro. **A mobilidade acadêmica pode ser alcançada dentro de programas de intercâmbio construídos para esse propósito**, ou individualmente

<sup>7</sup>Essa é uma das características da análise em Teoria Fundamentada que nos fez escolhê-la em detrimento de outras metodologias de análise, como a Análise de Conteúdo, por exemplo, que apenas contabiliza o número de vezes (frequência) que certo termo aparece em dado texto – entrevistas, documentos, narrativas, etc. – para debruçar-se sobre ele. Nesse processo, acreditamos que as nuances semânticas dos termos escapam da avaliação do pesquisador.

(‘livres transeuntes’). Mobilidade acadêmica também significa mobilidade virtual.<sup>8</sup>  
(tradução nossa, grifo nosso)

Compartilhamos, nesta seção, da definição de mobilidade acadêmica da UNESCO, embora preferamos usar os termos “mobilidade estudantil”, indicando nosso foco na promoção de um projeto para estudantes (que não tinha como objetivo sua formação acadêmica, mas sim, em princípio, a técnico-profissional), ou “ intercâmbio”, uma vez que nossa proposta incluía – e de fato propiciou – uma experiência de mão dupla (a ida de nossos alunos e a vinda dos anfitriões à nossa escola).

Essa categoria, no entanto, decorre das maneiras de entender a experiência de intercâmbio que os alunos apresentaram durante as entrevistas. Tais entendimentos estão relacionados à oportunidade de introspecção provocada pela instância da mobilidade. Esse sentido da “mobilidade estudantil”, nossa categoria, está organizado em 3 subcategorias, que abordam os seguintes temas: o medo de si e o medo em relação ao outro, autoconhecimento e experiência pessoal e, por fim, caminhos para a integração.

### **5.1.1 *Deu um frio, mesmo, na barriga: mobilidade, o medo de si e o medo em relação ao outro***

Segundo Bauman<sup>9</sup> (2012), o medo é um sentimento que acomete homens e animais. O sociólogo comenta que estudos mostram a existência de um rico repertório de reação dos animais diante de uma ameaça iminente, a partir da qual os dois impulsos de defesa mais comuns são a fuga ou a agressão. O pensador revela que no caso do homem existe, ademais, um medo de “segundo grau” ou “medo derivado”, cuja origem estaria em um rastro de experiências passadas de enfrentamento da ameaça direta, mas que se define por ser social e culturalmente “reciclado”. Com isso, quer dizer que “[o] ‘medo derivado’ é uma estrutura mental estável que pode ser mais bem descrita como o sentimento de ser *suscetível* ao perigo”, mesmo que não exista realmente uma ameaça (BAUMAN, 2012, p. 8, grifo do autor).

<sup>8</sup> Academic Mobility implies a period of study, teaching and/or research in a country other than a student's or academic staff member's country of residence ('the home country'). This period is of limited duration, and it is envisaged that the student or staff member return to his or her home country upon completion of the designated period. The term 'academic mobility' is not intended to cover migration from one country to another. Academic mobility may be achieved within exchange programs set up for this purpose, or individually ('free movers'). Academic mobility also implies virtual mobility. (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO), 2016).

<sup>9</sup> Originalmente publicado em 2006.

O medo leva, conseqüentemente, a uma sensação de insegurança (os perigos podem aparecer a qualquer momento) e vulnerabilidade (maior falta de confiança nas próprias defesas do que o volume ou natureza das ameaças). Assim, aquele que tem em seu interior o medo social e culturalmente “reciclado” – o “medo derivado” – irá recorrer, rotineiramente, às respostas comuns a um encontro imediato com o (suposto) perigo (BAUMAN, 2012). Veremos, nesta subseção, exemplos em que os alunos relatam seus medos, os quais, em última análise, podem ser compreendidos como um medo de si (calcado na sensação de vulnerabilidade), despertado pela situação de mobilidade estudantil (produtora de insegurança).

Bauman (2012) diz também que

[o] medo é mais assustador quando difuso, disperso, indistinto, desvinculado, desancorado, flutuante, sem endereço nem motivo claros; quando nos assombra sem que haja uma explicação visível, quando a ameaça que devemos temer pode ser vislumbrada em toda parte, mas em lugar algum se pode vê-la (BAUMAN, 2012, p. 6-7, grifo do autor).

Em vários momentos das entrevistas, os estudantes confessam ter passado por ocasiões desafiadoras, fruto da situação de imersão na qual se encontravam. O enfrentamento do desconhecido – ou do “difuso” e “flutuante”, nas palavras de Bauman (2012) – gerou, na maioria deles, uma sensação temerosa, uma vez que, como menciona Letícia, *tudo que é estranho é difícil* (Excerto 1, na sequência). Assim, até que os alunos se sentissem ambientados, a insegurança parece ter tomado conta de seus sentimentos. Provavelmente por isso a sensação de medo tenha sido citada por quase todos os entrevistados, especialmente nas fases anterior à e inicial da experiência de mobilidade. Vejamos o trecho seguinte:

#### Excerto 1

*Letícia: Tipo... sei lá. Eu tava **ansiosa**. **Ansiosa**. Porque, tipo, era uma **coisa nova** e a gente...*

*Ana Júlia: (incompreensível).*

*Letícia: Eu acho. É. Tipo, **tudo que é estranho é difícil**.*

*Ana Júlia: É. **Eu mal tinha saído do Rio Grande do Sul. Eu não sabia me virar. Eu tava com muito medo. Mas eu queria ir pra aprender a me virar. Esse era o principal...***

*Letícia: É. Isso é bom porque... tipo, eu também quero viajar pro mundo, pros lugares. E aí, o que que acontece? (risos) Só que eu tenho **vergonha**, tenho **medo**...tipo, **insegurança**. E essa viagem, tipo, me deu mais confiança porque eu sei que dá pra começar a sair. (Grupo C – 1. 9-21)*

O medo, ainda que seja a sensação mais referida por nossos alunos, nunca vem sozinho, mas acompanhado de outros sentimentos/emoções que também compõem a atmosfera da



experiência de intercâmbio. Para Letícia, ele vem junto com insegurança, ansiedade e vergonha. No contexto de sua fala, essa aluna associa ditos sentimentos a uma situação nova, por conseguinte, estranha e difícil, que consiste em *viajar pro mundo, pros lugares*. De forma análoga, Ana Júlia relata que seu medo advinha de ter, até o momento da viagem, atravessado somente as fronteiras mais próximas de seu estado, do que se supõe que nunca tenha tido uma experiência de imersão em outro país como aquela proposta por nosso PP. A experiência que possibilitamos pode ser avaliada como fundamental, portanto, para que os estudantes pudessem, apropriando-nos das palavras de Schlatter e Garcez (2012), descobrir quais são os limites do seu mundo e quem são eles nesse mundo.

Percebemos, no enunciado de Ana Júlia, que há certo temor a afastar-se de sua realidade mais próxima, de sua família, amigos, casa, escola. Sair do Rio Grande do Sul implicaria entrar em contato com pessoas, lugares, línguas e modos de viver distintos do seu e Ana Júlia mostra ter consciência de que a viagem traria o encontro com o diferente. Ultrapassar limites mais distantes exigiria aprender a (ou já saber) dar conta de si, saber [*se*] *virar*, conseguir superar possíveis estranhezas e inconvenientes, acreditar nas próprias defesas. A própria natureza da mobilidade, a qual propõe um conflito de parâmetros entre culturas, é objetivo de Ana Júlia ao se aventurar a realizar essa viagem (*eu queria ir para aprender a me virar*).

No relato dos alunos também é possível identificar o temor a não atenderem às normas de conduta desejáveis. Pensamos que esse medo pode ser igualmente justificado pelo encontro com o inesperado ou com o diferente. As alunas Caroline, Ana Paula e Thaís trazem essa questão à tona quando dizem:

#### Excerto 2

*Caroline: Eu tava com **medo de eu não reconhecer a minha menina**, [Ana Paula: **eu também**] porque pelas fotos (.) pelas fotos não da... Eu tava com **medo de chegar e que chegasse bem naquele monte de gente, e eu assim ((Imagem: olhando pra todos os lados, como procurando alguém))... E, daí, ela ta... vim lá... e eu: “- Ah, oi!” Ou ir falar com outra pessoa que não era a minha menina. [Ana Paula: Ir pra casa de outra pessoa. (risos)] E daí... por um lado, foi bom, até, eu ter ficado esperando lá, depois de todo mundo ter ido. Mas, por outro lado, eu fiquei com **medinho**, assim [Ana Paula: Esqueceram de mim] [Thaís: Esqueceram (incompreensível)]. (Grupo E – l. 51-65)***

Caroline começa explicando que tinha medo de não reconhecer fisicamente a sua anfitriã, pois as fotos que esta apresentava<sup>10</sup> não possibilitavam essa identificação. Sua colega,

<sup>10</sup> Por sugestão da diretora da escola de *Río López*, quem, conforme dissemos, tinha outras experiências de intercâmbio em seu histórico naquela instituição, disponibilizamos os e-mails dos alunos e pais das famílias brasileiras e argentinas para os participantes da experiência. Os alunos, como poderíamos imaginar, rapidamente

Ana Paula, logo ratifica a exposição de Caroline, sustentando que o mesmo sentimento de temor lhe afligia (*eu também*). Caroline continua, então, significando seu dizer ao explicar que o não reconhecimento de sua anfitriã poderia levar a que ela, Caroline, não cumprimentasse sua par de maneira adequada (ou seja, como se esperaria de Caroline enquanto “visitante”, que seria recebida por sua anfitriã por uma semana). Ou ainda que, equivocadamente, ela (Caroline) cumprimentasse, como hóspede, alguma aluna que não fosse a anfitriã que lhe havia sido previamente designada (*Ou ir falar com outra pessoa que não era a minha menina*).

Ana Paula se interpõe ao discurso de Caroline e especifica que esta talvez temesse ir para casa de outra pessoa. No entanto, o comentário de Ana Paula é seguido de risos e, neste caso, os interpretamos como uma manifestação de que aquele não era o real medo de sua colega. Afinal – poderíamos pensar – todas as famílias estavam preparadas para receber nossos alunos e os professores responsáveis pelo intercâmbio buscaríamos fazer com que esse incidente não acontecesse. Assim, se levamos em consideração o que essa aluna havia dito antes (não reconhecer sua anfitriã e, por isso, falar equivocadamente com outra pessoa) juntamente com os risos de Ana Paula, imaginamos que o que Caroline realmente temia era agir de forma inadequada. Lembramos que “‘medo’ é o nome que damos a nossa *incerteza*: nossa *ignorância* da ameaça e do que deve ser *feito* – do que pode e do que não pode – para fazê-la parar ou enfrentá-la, se cessá-la estiver além do nosso alcance” (BAUMAN, 2012, p. 7, grifo do autor).

Uma atitude não apropriada à situação poderia fazer com que a estudante se julgasse ou fosse julgada por um mau comportamento, o que, especialmente no início de uma confraternização, era uma ideia que a assustava. Nossa aluna completa sua colocação fazendo uma avaliação positiva sobre o fato de ter permanecido no local de chegada (a praça central da cidade, onde os anfitriões buscariam seus pares) por mais tempo que a maior parte dos colegas. A anfitriã de Caroline, por ter sido uma das últimas a chegar, não deixou dúvidas de quem era, segundo conta a aluna.

Ao encerrar esse turno de fala, Caroline reitera que teve um pouco de medo diante da situação recém descrita. A aluna usa o termo “medinho”, cujo significado, além do diminutivo “-inho” (possível indicador de “pouco medo”, conforme dissemos), parece revelar um pouco de vergonha ou constrangimento de padecer do sentimento de “ficar com medo” diante da situação à qual esteve submetida. O sentido que aflora das palavras de Caroline é co-construído,

---

se comunicaram via rede social e aplicativo de celular, o que permitiu que tivessem algum contato ainda antes da realização da viagem. A referência a esse contato ainda aparecerá em outros momentos da análise, embora não esteja sendo considerado como dado bruto de nossa pesquisa, pois não tivemos acesso às interações que estabeleceram os estudantes no meio virtual.

desta vez, por Ana Paula e Thaís: Caroline estava com medo de “ser esquecida” por sua anfitriã, ou seja, que sua anfitriã não fosse buscá-la. Isso mostra uma hipotética insegurança, por parte de Caroline, de ter de lidar sozinha com uma dificuldade não prevista.

Alguns alunos revelam, ainda, que havia certa preocupação com a maneira como seriam recepcionados pelos seus anfitriões, nutrindo seu sentimento de “incerteza”, agora em relação ao outro. Uma das razões para isso derivava do fato de seus anfitriões já terem vivido outras experiências de mobilidade, o que, para os nossos alunos, era a primeira vez que ocorria. Observemos como Thaís faz referência ao reconhecimento, agora afetivo (e não mais físico, como no Excerto 2), relacionado ao ato de receber nossos alunos:

Excerto 3

*Thaís: Eu tinha **medo** que eles iam tá, tipo, **meio que não se importando com nós**. Porque eles já receberam... cada pouco eles recebem gente e tudo mais, já tavam acostumados. Pra nós ia ser, tipo, a primeira vez que a gente fazia algo desse gênero. Daí, eu **achei que eles iam tá, tipo, digamos, pouco se lixando pra nós, sabe?** (Grupo E – l. 18-24)*

Vemos como a reconstrução da fala de Thaís permite-nos inferir que o medo da nova experiência, principalmente nos momentos iniciais de integração, está relacionado também ao carinho e à amabilidade que os estudantes esperavam de quem os recepcionaria. Primeiro, ela considera que os anfitriões poderiam *meio que* não se importar com eles, o grupo viajante, quer dizer, que os anfitriões poderiam estar pouco preocupados em recebê-los adequadamente. Depois, o “meio que” transforma-se em *pouco* e o “importar-se” muda para *se lixando*, escolhas léxicas – as duas novas – semanticamente mais expressivas. Porém, o afeto e a atenção de parte da família anfitriã não eram os únicos requisitos considerados pelos alunos. Esse temor, muitas vezes melhor entendido como um receio, mostra que a estrutura familiar era, do mesmo modo, relevante para que se sentissem seguros, como indica o próximo trecho:

Excerto 4

*Daiane: Claro que deu aquele **frio na barriga, né?** Depois, tipo, quando tu chegou lá e **começou a conversar, e quando apresentaram a família e tudo mais, já deu aquele mais...** “- **Ah, agora tá tudo bem**”. (Grupo B – l. 29-35)*

O *frio na barriga*, lido por nós como uma demonstração de ansiedade e nervosismo, se fez presente em razão da falta de um conhecimento mais íntimo do anfitrião – o que não era possível via internet. A aluna só revela estar mais tranquila (*agora está tudo bem*) quando é

apresentada à família anfitriã, face a face, e consegue conversar efetivamente com seus membros. **Isso indica, ainda, que se sentir capaz de compreender e de fazer-se compreender pelo outro, por meio da língua, desvela-se como primordial para a quietude anímica dos estudantes nessa situação de estar diante do desconhecido.** As referidas palavras de Daiane mostram um movimento que vai de uma expectativa ainda fantasiosa (antes do encontro com os anfitriões) a uma realidade avaliada positivamente (já em contato com eles) e, portanto, confortante.

Salientamos que, até então, todos os trechos que analisamos (e a maior parte dos que seguem nesta subseção) estão relacionados à minha primeira pergunta da entrevista aos grupos, que foi: “qual era a expectativa que vocês tinham do intercâmbio antes de fazer a viagem?”. As várias respostas vinculadas ao modo de agir dos anfitriões nos levam a supor que a família recebedora é um pilar de sustentação para os adolescentes que estão sendo iniciados na prática da mobilidade. O excerto que segue aponta, como os anteriores, nessa direção:

#### Excerto 5

*Nathália: Não. **Eu acho que foi bem como a gente espe... também foi como esperou que ia acontecer. Uma família... a família ia receber a gente bem, pelo que tinham falado. Até pela escola, que falaram... quando eu falei com a minha guria, ela falou que era uma das melhores escolas que tinha lá, que ela estudava durante todo o dia. Eu acho que eu imaginei que a família também tivesse uma base. Que não fosse... que a gente ia chegar lá... uma família qualquer. A família ia ter uma base, que ela ia nos ajudar. Foi bem (.) foi bem assim.** (Grupo B-1. 19-28)*

Os princípios da família recebedora são essenciais na fase em que o aluno já está no outro país e não tem, por assim dizer, como mudar de ideia a respeito da decisão tomada anteriormente, de participar do intercâmbio (ou enfrentá-lo). As possíveis “ameaças”, como se alojar na casa de uma família que não *tivesse uma base*, acabam revelando-se, segundo Bauman (2012), como “riscos” que assumiram. O sociólogo expõe que

[...] também temos um modo de ultrapassar os obstáculos que ficaram próximos demais para a nossa tranquilidade e não podem mais ser negligenciados: podemos pensar neles como ‘riscos’, e é o que fazemos. [...] eles podem ser ‘inesperados’ e [...] **apesar de nossos cálculos, podem nos pegar de surpresa e, portanto, despreparados.** (BAUMAN, 2012, p. 13-14, grifo nosso).

Destarte, os “cálculos” que faz Nathália (*pelo que tinham falado/ela falou que era uma das melhores escolas que tinha lá/imaginei que a família também tivesse uma base*) eram importantes para que ela se sentisse tranquila frente ao possível “risco” de ficar hospedada na

casa de uma família não muito estruturada. O medo que aqui recai sobre o outro, ainda assim, não é paralisador. Ao contrário, ele parece impulsionar os alunos a viverem a experiência. Nesse sentido, há certa preocupação em encontrar aspectos comuns no relacionamento com os pares (gostos, temas de conversa, modos de falar, ideias, etc.). Olhemos a passagem seguinte:

#### Excerto 6

*Caroline: Eu tinha... [P-P: fiquem bem à vontade pra responder, tá? Se vocês quiserem acrescentar alguma coisa, além das minhas perguntas, não tem problema.] Eu tava assim: “- Ah, meu Deus! **Será que eu não vou conseguir falar com ela? Ou, será que a gente não vai ter nada em comum pra conversar?**” Porque a gente não tinha conversado, conseguido conversar muito por Face. (Grupo E – l. 5-12)*

Como vemos, a afinidade é apontada como um fator essencial para as relações interpessoais e, conseqüentemente, para a coesão dos grupos e o bom andamento da proposta de intercâmbio. A falta de afinidade (*não ter nada em comum*) poderia ser assustadora, já que seria capaz de conduzir ao “[...] medo de uma catástrofe *pessoal*. O medo de se tornar um alvo selecionado, marcado para a ruína. [...] O medo de ser deixado para trás. O medo da *exclusão*” (BAUMAN, 2012, p.21, grifo do autor).

Além disso, o quesito “comunicação” (sugerido pelas palavras “falar” e “conversar” no Excerto 6) foi algumas vezes citado como mais um dos causadores do medo e nos interessa especialmente, uma vez que aponta a um de nossos tópicos centrais de investigação, que é a língua. Na entrevista ao Grupo B, por exemplo, Cristiam introduz o tema no começo da conversa e as colegas retomam-no, passada a metade da entrevista, circunscrevendo-o a outros tópicos do diálogo:

#### Excerto 7

*Cristiam: Tá, eu esperava que fosse, ah, sei lá, como aqui. Porém, tá, meio que deu um frio, mesmo, na barriga. Eu: “- **Ai, meu deus, como é que vai ser, tipo, eu me comunicar com as pessoas?** (Grupo B – l. 39-42)*

#### Excerto 8

*Nathália: Não, porque... não, às vezes tu tinha medo de falar alguma coisa errada e as pessoas não entenderem, mas depois... **E eles tentavam também falar, eu acho, de um jeito mais fácil pra gente compreender.** Ou, quando tu não sabia, falavam de outra maneira. (Grupo B – l. 205-210)*

#### Excerto 9

*Daiane: As palestras, lá. Era mais, tinha mais aquela... **aquele medo de falar.** (Grupo B – l. 234-235)*

Nos três excertos recém citados, o temor aparece nas expressões *frio na barriga* e *medo*. No primeiro deles, o aluno ainda está respondendo à pergunta inicial sobre a expectativa com a experiência da mobilidade. Mesmo que ele esperasse encontrar algumas características semelhantes entre o seu contexto habitual e o novo, ao ingressar no outro ambiente, percebeu a real necessidade de comunicar-se com as pessoas, fazendo uso de uma língua que não é a sua materna e buscando os mecanismos necessários para isso. O *Ai, meu deus* exterioriza a aflição sentida pelo aluno sobre como seria, dali em diante, a interação com as pessoas da comunidade.

Já Nathália faz uma referência mais explícita à exigência de conhecimentos linguísticos para que a comunicação pudesse ser frutífera, relacionando o seu temor a falar com o acaso de não ser compreendida. A estudante considera que *falar alguma coisa errada* poderia encaminhá-la a essa situação turbulenta. De certa forma, assim como Cristiam, ela parece preocupada em conseguir dar conta de si mesma no que concerne às habilidades linguísticas. No entanto, sua afirmação revela um imaginário calcado no ideal da “língua correta” como uma necessidade iniludível da compreensão mútua<sup>11</sup>.

Daiane, por sua vez, observa como o contexto de produção do discurso impõe determinadas pautas a serem seguidas. A aluna menciona que durante as palestras realizadas na escola, ministradas por professores da área técnica, impunha-se um modo de dizer adequado àquela situação. Ela percebe, portanto, a relação entre língua e poder, uma vez que diante dos professores – as autoridades – havia um sentimento de intimidação por parte dos alunos. O contexto formal, escolar, exerceu certa pressão sobre os estudantes, no sentido de que controlassem e adequassem a fala, fundamentalmente se consideramos que aqueles professores não tinham com os alunos uma relação mais próxima como as que os alunos mantinham com muitos dos professores (entre os quais me incluo<sup>12</sup>) de sua escola no Brasil.

Entendemos que nos quatro trechos supracitados (Excertos 6, 7, 8 e 9), os alunos não estão referenciando os conhecimentos propriamente linguísticos como possíveis causadores da ansiedade e do medo, mas, mais amplamente, fazem alusão a saberes que poderíamos chamar de “para-linguísticos”, quer dizer, que junto com a língua, são necessários para uma comunicação fluida e coerente com seus propósitos e contextos situacionais. Entre os saberes, podemos cogitar, ainda, a falta de conhecimento de mundo compartilhado, pois apenas os

<sup>11</sup> A questão (do “falar errado”) será tratada mais amplamente na última categoria de nossa análise (seção 5.5.1.1).

<sup>12</sup> Essa proximidade pode explicar, inclusive, alguns dos termos selecionados pelos estudantes para dirigir-se a mim durante as entrevistas, tais como “fodão” (Excerto 19), “caralho” (Excerto 22 e 58), além dos muitos “tipo” usados como elementos que dão fluidez à fala. Alguns deles são classificados, nos dicionários, como “chulos”, quer dizer, palavras ditas “de baixo calão”, grosseiras, obscenas. Nós entendemos, no entanto, que se trata de palavras representativas de um discurso informal e muito próprio da linguagem dos jovens e, por isso, legítimas nos usos que a elas são dados.

saberes linguísticos não permitem, muitas vezes, concretizar uma comunicação bem-sucedida. **Uma comunicação não proficiente mostra-se, portanto, como uma ameaça à integração dos jovens à comunidade, o que desperta o medo de falhar e, portanto, o lado mais “vulnerável” dos estudantes**, nos termos de Bauman (2012).

Nesse sentido o PP está alinhado com as propostas de ensino de línguas adicionais para a formação cidadã, posto que durante o intercâmbio é possível “experimentar-se” na língua que está se tornando também sua e a interação com falantes dessa língua como materna parece ser o melhor meio de prover dita experimentação. Desse modo, o aluno vai sendo estimulado a confrontar-se com o novo e a abrir-se para transitar na diversidade (SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

Os aspectos delineados na descrição desta subcategoria ficam bastante evidentes na seguinte fala de um de nossos alunos, que exterioriza o fator linguístico como seu objetivo central durante a viagem:

Excerto 10

*Lenen: Não, bem isso mesmo. É... eu tinha a expectativa mesmo de aprender a falar a língua mesmo. Mas, assim, em outras coisas nem tanto. Eu só tive um pouco de medo, assim, por chegar numa família desconhecida, em outro país, falando outra língua diferente. Eu tinha medo de não entender o que eles falavam. Mas, sabe, o primeiro dia foi mais difícil, mas depois, se acostuma com a língua.* (Grupo D – l. 36-43)

Compreendemos, portanto, que estar em outro país, com uma família desconhecida, e ter que falar em outra língua (que, além de “outra” é, ainda, “diferente”, na voz de Lenen) são fatores que contribuem com a insegurança de quem está passando pela experiência da mobilidade, especialmente se pensarmos que, no caso de nossos alunos: a) tratava-se da primeira experiência de viagem ao exterior (para a maioria); b) muitos nunca haviam passado tempo semelhante fora de casa, mesmo em seu país; c) a imersão total em contexto linguístico e cultural diferentes do usual era uma novidade; d) os experimentadores eram todos adolescentes; e) a viagem estava sendo feita sem a companhia de pais ou familiares; e, fundamentalmente, porque f) todas essas circunstâncias eram concomitantes. Entretanto, as inseguranças despertadas por todos esses fatores são extremamente relevantes para um olhar para dentro de si. Trataremos mais desse tema na subcategoria que segue.

### 5.1.2 (...) *tu é uma pessoa diferente quando tu sai dum intercâmbio: mobilidade, experiência pessoal e autoconhecimento*

Para Larrosa<sup>13</sup> (2016, p. 18, grifo nosso) “a experiência é o que **nos** passa, o que **nos** acontece, o que **nos** toca. Não o que passa, o que acontece, ou o que toca. A cada dia passam muitas coisas, porém quase nada nos acontece”. Partindo dessa definição, o filósofo espanhol escreve algumas “notas” sobre a experiência e queremos aproveitá-las aqui para relacioná-las com o que vínhamos expondo e com o que será exposto em seguida. A primeira questão que gostaríamos de ressaltar é o que o filósofo diz sobre a etimologia da palavra “experiência”. Ele faz duas considerações relevantes para nossos dados.

Primeiro, o professor expõe, por um lado, que a palavra vem do latim (*experiri*), que significa provar ou experimentar e que o radical “-periri” está também presente na palavra *periculum*, que quer dizer “perigo”. Por outro lado, a raiz da palavra, de origem indo-europeia é “-per” e está relacionada especialmente com a ideia de “travessia” ou “passagem”. A segunda consideração refere-se ao “ex-”, que segundo o autor, está presente também em termos como *exterior*, *extranjero*, *exilio*, *extraño*<sup>14</sup>. Desse modo, diz o pensador, a palavra “experiência” é inseparável da questão da travessia e do perigo (LARROSA, 2016) e, nos arriscaríamos a dizer, uma perigosa travessia que vai em direção ao outro, que é diferente de mim, que está fora de mim, que é, então, *extraño*, *extranjero*.

A experiência da mobilidade converte-se em um momento peculiar pelas circunstâncias que apresenta e o poder do livre arbítrio conduz à construção da independência. Isso, em nosso ponto de vista, é essencial para estudantes de sua idade, já que na fase final da juventude deveriam começar a dar conta de si mesmos. Esses argumentos justificam a proposta de um projeto como o nosso, voltado para estudantes do EM, algo não declaradamente estimulado nas orientações dos documentos do SEM. O trecho que segue parece elucidativo para essas considerações:

#### Excerto 11

*Letícia: É. Isso é bom porque... tipo, eu também quero viajar pro mundo, pros lugares. E aí, o que que acontece? (risos) Só que eu **tenho vergonha, tenho medo...tipo, insegurança. E essa viagem, tipo, me deu mais confiança porque eu sei que dá pra começar a sair.***

*Ana Júlia: É. Tipo, não é nem... É. Enfim, **independente** (...)*

*Letícia: Eu pensei também, por esse lado...*

<sup>13</sup> Originalmente publicado em 2014.

<sup>14</sup> Palavras em espanhol, conforme versão original, obtidas através da Nota do Tradutor na obra consultada.



*Beatriz: É uma coisa nova. Pode (.) **pode ser difícil...** Enfim. Mas, **é uma oportunidade.***

*P-P: Uma oportunidade de sair de casa? (risos)*

*Letícia: Ah, sei lá. Conhecer outros lugares, fazer coisas novas. **Isso é o mais importante: ganhar mais confiança.***

*P-P: A confiança principalmente?*

*Letícia: **Sim, né.** (Grupo C – l. 16-22; 33-40)*

A fala das alunas possibilita-nos compreender certas emoções que tomam conta delas: algumas, talvez, próprias de sua personalidade, como a timidez; outras, provocadas pela experiência, como o medo e a insegurança. Nota-se que elas reconhecem a dificuldade que uma ocasião como essa pode revelar (*pode ser difícil*), mas estão dispostas, assim mesmo, a enfrentar as possíveis adversidades (*mas é uma oportunidade*). Para Letícia, é óbvio (*Sim, né*) que *o mais importante* para enfrentar essa oportunidade desafiadora é *ganhar mais confiança*. Ao adquirirem confiança, se fortalecem, se reconhecem como pessoas independentes – o que é próprio da vida adulta – e sentem-se capazes de experimentar outras oportunidades como essa (*eu sei que dá pra começar a sair*). A interação seguinte, da entrevista ao Grupo B, também mostra como a formação pessoal é mobilizada na experiência do intercâmbio:

#### Excerto 12

*Cristiam: Em questão do aprendizado, a gente foi lá mais pra ver a área técnica, mas eu acho que a área técnica foi o de menos, **o que mais, a gente mais aprendeu foi, tipo, da vida.** Porque, cara... de qualquer jeito...*

*Nathália: **Saber fazer as coisas sozinha,** também, um pouco.*

*Daiane: É. Um pouco de **responsabilidade.***

*Cristiam: É, um pouco sozinho, né, porque... De qualquer jeito, é diferente porque... também o transporte deles lá é, tipo, bem inferior ao nosso. **E tu vai levar essas coisas pra tua vida. É um aprendizado.***

*Nathália: **Saber conviver com pessoas de outros países.***

*Daiane: Tu não reclama. Começa a perceber as coisas que tu tem aqui e que são boas e tu para de reclamar.*

*Cristiam: É, e **mais a questão do respeito.** Tu acaba se tornando uma pessoa que **acaba respeitando mais** porque tu acaba conhecendo essas outras culturas. (Grupo B – l. 185-200)*

Conforme Cristiam ressalta, o maior aprendizado de toda a experiência foi aquilo que os alunos aprenderam para a vida, ou seja, aquilo que incide no âmbito da subjetividade (e não apenas para a aprendizagem de espanhol e para a formação profissional e técnica, que estavam entre os principais objetivos iniciais do intercâmbio). Lembramos, conforme Larrosa (2016), que o sujeito da experiência se define, entre outras coisas, por sua disponibilidade e por sua abertura. Sendo assim, trata-se de um sujeito “exposto”, que assume sua vulnerabilidade e

riscos. Portanto, “é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’” (LARROSA, 2016, p. 26). Cristiam, assim como seus colegas, mostra-se “sujeito da experiência”, uma vez que se “ex-põe” aos novos aprendizados.

Nathália (ainda no Excerto 12), da mesma forma que Ana Júlia no excerto anterior (Excerto 11), aponta a independência (*Saber fazer as coisas sozinha*) como um desses aprendizados para a vida. Contudo, seu turno encerra com *um pouco*, o que mostra que o intercâmbio não os emancipou completamente, embora tenha se constituído em um passo que avança nesse processo de independização. Daiane emprega, igualmente, a expressão *um pouco* ao fazer referência ao desenvolvimento de certa responsabilidade, mostrando mais um aspecto que a experiência da mobilidade é capaz de “ensinar”.

Cristiam retoma o turno e confirma sua asserção anterior: o intercâmbio promove um tipo de aprendizado *da vida* que é possível levar *pra (tua) vida*. Nathália, por sua vez, cita mais um dos descobrimentos oriundos da mobilidade estudantil, que é o *saber conviver com pessoas de outros países*. Nesse sentido, ela insere na conversa as diferenças culturais entre países, diante das quais é necessário, minimamente, aprender a conviver. Ou, como coloca Cristiam, trata-se, mais do que isso, de aprender a respeitar o culturalmente diferente, aprendizado este que se dá por meio do conhecimento das outras culturas (*acaba respeitando mais porque tu acaba conhecendo essas outras culturas*). Logo, são experiências como essa que possibilitam encaminhar os estudantes para a formação de uma “cidadania regional” (MERCOSUL, 2011). É, portanto, fundamental conhecer o outro para transformar-se em um cidadão mais tolerante, respeitoso e responsável por si, mas também pelo bem-estar na convivência com os diferentes.

Víctor faz considerações que vão nessa mesma direção e aponta a necessidade que sentiu de mudar seu comportamento na presença do outro:

### Excerto 13

*Víctor: É toda **vivência** que tu teve lá com as pessoas, tipo, da maneira das pessoas agirem, de te adaptar... **não é só te adaptar a uma nova cultura**. É tu também, tu **aprender a mudar com as pessoas**, porque... Tá. Na minha casa eu sou ‘má’<sup>15</sup> folgado, né? Eu faço as coisas de qualquer jeito. Mas eu cheguei lá, tu tem que ter todo o respeito. Daí tu não sabe se as pessoas vão, ã... se as pessoas vão **tolerar** o que tu vai fazer ou não. Então, tu **tem que ter todo um cuidado**, tu tem que ter... (Grupo A – l. 13-23)*

No trecho citado, percebemos como Víctor é sensível a uma situação que se mostra não usual para ele. O aluno consegue notar que o convívio com outra cultura vai muito além do

<sup>15</sup>“Má” significa “muito” no linguajar local.

mero reconhecimento do que é igual ou diferente. É preciso, diante da nova situação imposta, aprender dela e, ao mesmo tempo, aprender com ela, na prática, observando o comportamento das pessoas, adaptando-se a essa nova realidade. No lar “do outro” é necessário mais cuidado e mais respeito. Isso indica que a experiência da **mobilidade** não só movimenta as pessoas de um lugar a outro fisicamente, mas **mobiliza-as** para a interação em um mundo novo, no qual a educação é um requisito essencial para a boa convivência. Aqui, entendemos, novamente, que o PP destinado aos alunos do EM se constituiu como um impulso para a criticidade desses alunos e, a partir disso, para embasar ações mais informadas e conscientes enquanto cidadãos (SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

Pôr à prova a si mesmo, refletindo sobre o seu modo de pensar, reconsiderando o seu modo de agir e avaliando a sua maneira de sentir diante daquilo que era, até então, desconhecido por eles, faz (res)surgir a confiança dos alunos no seu potencial. Em vários trechos das entrevistas, os alunos mencionam que a experiência da mobilidade foi importante para o seu crescimento pessoal. Leticia dá algum indício do que significa falar em “crescimento” ao mencionar: *Tu cresce, tipo, tu cresce... sei lá... tu q... tu é uma pessoa diferente quando tu sai dum intercâmbio* (Excerto 14; Grupo C – l. 305-307). Mas, o que ela quer dizer com “ser uma pessoa diferente” após passar por essa experiência?

Trazemos, novamente, as palavras de Larrosa (2016) sobre aquilo que ele denomina “o saber da experiência”. O filósofo afirma:

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. **O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna.** (LARROSA, 2016, p. 32, grifo nosso).

Assim, vir a ser uma pessoa crítica diante do contato com o outro – que é diferente de mim – constitui-se em uma aprendizagem pessoal que não caduca. A aprendizagem perene, gerada das reflexões *in loco* é, portanto, extensível a outras situações da vida. Júlio, como veremos, fala sobre isso:

#### Excerto 15

*Júlio: É. Uma experiência que nós vamos levar pra vida inteira, né? Sei lá. Vai ter os filhos, nossos filhos e tal. Nós vamos contar essas experiências pros nossos fi... pra eles. Sei lá. Nós vamos transmitir o conhecimento que nós tivemos na vi... sei lá, na viagem. Foi uma coi... Bá, não foi só uma simples viagem. Foi uma viagem*

**que** [Gabriel: a gente fez=] **muda o pensamento da pessoa** [Gabriel: =muitas amizades]. Sim. (Grupo F – l. 299-307)

Assim como Cristiam (Excerto 12), Júlio associa a experiência a algo que se pode *levar pra vida inteira*, mas, diferentemente de seu colega, está falando em compartilhar (*transmitir*) seus conhecimentos com outras pessoas. Está, portanto, dando uma dimensão ainda mais ampla ao intercâmbio, indicando que mesmo pessoas que não fizeram a viagem têm a possibilidade de contemplar os relatos da experiência vivida por eles. Para Júlio, *não foi só uma simples viagem* como talvez tenham sido outras de que participou (percebamos o recurso estilístico ao usar “só” e “simples” nessa construção, como forma de subestimar o apreço a uma viagem). A ressignificação de alguns valores (*Foi uma viagem que muda o pensamento da pessoa*), justamente em uma época da vida na qual os alunos estão construindo sua própria maneira de compreendê-los, é um dos aportes mais significativos que a experiência da mobilidade pode lhes dar. Parece, então, que o “crescimento” gerado a partir da mobilidade está, na visão dos alunos, diretamente atrelado à capacidade de “mudar” (o que aparece também no Excerto 13).

Podemos, mais uma vez, vincular o que extraímos dos dados com aquilo que Larrosa (2016) propõe acerca da experiência. O filósofo entende que o “sujeito da experiência” é um sujeito padecente<sup>16</sup> e interpelado, enquanto que o sujeito incapaz de qualquer experiência seria aquele inatingível, caracterizado pelo seu saber. Assim, considera que a mudança é inerente à experiência e conclui:

[é] experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece e, ao nos passar, **nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.** (LARROSA, 2016, p. 28, aspas do autor; grifo nosso).

Conforme já dissemos, uma mudança como a relatada por Víctor (Excerto 13) parte da observação das diferenças entre a sua realidade e a realidade do outro, o que não implica uma visão acrítica da postura alheia e a conseqüente concordância com seu modo de ser. Saber ponderar as adversidades surgidas na e da imersão é fundamental para o *crescimento pessoal* e para o sucesso de sua experiência. Nesse sentido, os membros do Grupo D relatam o que foi reconfigurado na sua formação, enquanto sujeitos que guiam suas próprias vidas:

#### Excerto 16

**Gabriela: Acho que a cabeça. Abre muito novos horizontes, né, de... bá! Sair um pouco do nosso mundinho, da nosso (.) do nosso círculo [Lenen: Da nossa zona**

<sup>16</sup> Julgamos pertinente esclarecer que “padecer”, na concepção do autor, não significa “ser passivo”, uma vez que o sujeito, de alguma maneira é tocado por (“vive”) aquilo que experimenta (LARROSA, 2016).

*de conforto], amigas, nosso círculo de confortos. E realmente, né, se virar com a língua, e pra conhecer pessoas e novos costumes.*

*Eduardo: É que a gente tá sempre preso no... aqui e a gente não consegue ver que tem mais coisa, além da nossa realidade (incompreensível). E na viagem a gente viu isso.*

*Gabriela: Que o mundo é muito grande pra gente ficar aqui, né? Pra gente ficar com as mesmas amigas, com o mesmo idioma, com o mesma... a mesma rotina sempre. Vamos sair um pouco da rotina!*

*Eduardo: Eu acho que, a viagem ajudou também a turma a aspirar mais (.) a aspirar mais, sabe?*

*Gabriela: Também. (Grupo D – l. 308-326)*

Gabriela, junto com Lenen, elenca uma série de expressões do senso comum que, no entanto, tem pleno sentido no contexto em que estão inseridas: “abrir novos horizontes”, “sair do seu mundinho”, “sair da zona de conforto”, “sair do círculo de amigas”. Esse movimento de “saída” é um gesto de abertura e aproximação em direção ao outro, de conhecimento do outro (é a “travessia”, conforme Larrosa (2016)) e, simultaneamente, de autoconhecimento. Segundo Eduardo, a viagem permitiu *ver que tem mais coisa, além da nossa realidade*, o que fez com que a turma visasse a *aspirar mais*.

Entre os elementos que envolvem a vontade de abrir-se para o novo (vendo-se capazes de querer mais e de poder mais), temos de destacar a fala de Gabriela, que se posiciona contrariamente a respeito de “ficar” com o *mesmo idioma* diante de um mundo *muito grande e diverso*. Acreditamos que há uma progressão nesses dizeres, tendo em vista que **a abertura para outras realidades desperta o desejo de apropriar-se de novas línguas para, somente assim, tornar-se um cidadão do mundo, disposto a se “ex-por” ao novo e ao diferente.**

Tomando em consideração as reflexões de Larrosa (2016), não nos parece estranho compreender os temores descritos pelos estudantes na subcategoria anterior. Mas, o medo de si e do outro parece mais assustador quando estamos sozinhos e, portanto, diante de nossas eventuais falhas, não teríamos a quem recorrer. Porém, a solidão parece adquirir relevância extrema para o autoconhecimento, pois é mediante a sensação de estar só (distante dos “nossos”), mas na companhia dos “outros”, que começamos a colocar em xeque certas pressuposições sobre “eles” e sobre nossas próprias capacidades, dentre as quais, uma vez mais, interessa-nos destacar o que se refere à língua. Vejamos como os alunos consideraram proveitoso estarem sós (separados dos colegas) na ocasião do intercâmbio e como isso incide no âmbito da comunicação por meio da língua:

Excerto 17

*Lenen: Foi. Eu acho que foi **melhor ter ficado sozinho** que com mais alguém. Porque, se não, **a gente ia se prender mais com a outra pessoa que tava junto, do que com a... ficar com a família ali.** (Grupo D – l. 207-210)*

Excerto 18

*Caroline: O fato de a gente **ter ficado sozinhos**, também, em uma casa... [Thaís: **foi a melhor coisa**] porque, se a gente tivesse ido com mais gente, que é o que acontece em outros intercâmbios... [Thaís: **daí a gente ia falar entre nós**] tu fala entre, entre as pessoas português e **daí tu não acaba imergindo tanto na língua. Tu fica preso na tua zona de conforto.** (Grupo E – l. 614-620)*

Ter permanecido na companhia dos colegas poderia tê-los levado a não aproveitar os momentos com a família anfitriã (*a gente ia se prender mais com a outra pessoa*), a não ter imergido plenamente no contexto (*tua fica preso na tua zona de conforto*) e, por conseguinte, na língua (*a gente ia falar entre nós*). Devemos considerar que a língua de comunicação entre os alunos e a família anfitriã era o espanhol, cujo estudo formal havia sido feito durante dois anos pelos alunos, na escola em Bento Gonçalves. **Ao estar sob os cuidados da família, era necessário algum conhecimento de língua espanhola para dialogar nos mais variados contextos de interação, emergindo daí um ambiente muito diferente da sala de aula, em que o grupo de alunos e professora compartilham também a língua materna.**

As alunas expressam que o português estaria muito mais presente durante o intercâmbio – talvez, entre outras coisas<sup>17</sup>, como um mecanismo de defesa frente às inseguranças no uso da língua espanhola – se colegas tivessem se hospedado juntos em alguma casa, pois isso proporcionaria uma maior comunicação entre eles na língua materna. O que os nossos alunos dizem faz sentido, se consideramos o que Mathews (2002, p. 21, grifo nosso) constatou como resultado de sua pesquisa. A autora menciona que

[e]studantes internacionais tenderam a relacionar-se com outros estudantes internacionais e a ter mínimo contato com estudantes locais. **Interações interculturais e interpessoais tenderam a ocorrer entre estudantes internacionais ao invés de entre estudantes internacionais e estudantes anfitriões.**

No interdiscurso, Caroline e Thaís afirmam que *ter ficado sozinhos/foi a melhor coisa* (Excerto 18). Uma das justificativas, segundo Caroline, é que a “solidão” foi essencial para um exercício importante: *sair da zona de conforto*. Ocorre que o intercâmbio é uma oportunidade inigualável de confronto com um mundo desconhecido e, portanto, desafiador. Beatriz e Ana

<sup>17</sup>Essas “outras coisas” referem-se, por exemplo, a toda carga emotiva e aos significados que não são sentidos do mesmo modo e nem se produzem de outra forma, senão na língua materna.

Júlia expõem como esse desafio as fez sentir diante da sensação de “solidão” ou isolamento do seu grupo de pertença:

Excerto 19

*Beatriz: A coisa mais incrível que eu achei é, tipo, tu ta... tu tava andando na rua, indo pra escola, com uma pessoa que falava uma língua diferente de ti e tu tava, por exemplo, sozinho, sabe? Eu pensava: “- Meu Deus, cadê o responsável, no caso? E tu andava de noite. E saía. E, nossa! Tu tá saindo, na argentina e sem ninguém, sabe? Sozinho! Isso é muito estranho. Porque, ao mesmo tempo, tu tá sozinho, mas tu não tá. Então tu sente muito livre, sabe? Tu sente muito, tipo...*

*Ana Júlia: Fodão. (Grupo C – l. 355-364)*

Beatriz avalia a possibilidade de estar sozinha, sem a presença de um responsável – ou de membros do seu grupo (já que se refere a estar *com uma pessoa que fala uma língua diferente*) –, como algo *incrível* e, até mesmo, *estranho*, porque, na companhia do anfitrião, *ao mesmo tempo, tu tá sozinho, mas tu não tá*. Entendemos disso, que **o sentimento de isolamento não depende exclusivamente da falta da presença física de alguém. Não compartilhar a mesma língua – neste caso, o português – faz com que o aluno se sinta só, ainda que o anfitrião esteja em sua companhia.** Para Beatriz, sair de noite, em outro país, cuja língua veicular é diferente da sua língua materna, é uma forma de sentir-se livre. E essa liberdade, como complementa sua colega, instaura uma sensação de poder nesses alunos.

Essa leitura é feita a partir da observação da escolha lexical das estudantes. A palavra “foda”, popularmente, têm ao menos três significados: ato sexual; algo muito ruim ou difícil; algo muito bom ou alguém excepcional<sup>18</sup>. No contexto em que é empregada, sentir-se “foda” tem a terceira das conotações apresentadas, ou seja, alguém com a qualidade de “fabuloso” ou “fenomenal”. Ademais, ao termo “foda”, Ana Júlia acrescenta o sufixo “-ão”, que indica aumentativo, ou, nesse caso, intensificação. Disso inferimos a importância delegada pelos participantes à possibilidade de transitar nas diferentes línguas no universo da mobilidade estudantil.

Para finalizar esta subcategoria, expomos o seguinte excerto:

Excerto 20

*Tháís: Ah, o que que eu gostei, que tu deixou nós bem livres, assim. Digamos: “- Ah!” Tu... claro, tu não deixou, tipo... [Caroline: Largado (risos)] Mas, tipo, tu deixou, tipo, deixou a gente fazer, tipo, as nossas jantas, viver com a nossa família.*

<sup>18</sup> As duas primeiras definições estão dicionarizadas (Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 2009; Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2009). A terceira interpretação, nós assumimos a partir de nossa posição enquanto usuários da Língua Portuguesa do Brasil.

*Não ficou, tipo “-Ah! Essa hora vocês têm que estar dormindo, porque no outro dia vocês acordam cedo”.*

*Ana Paula: Sim. A gente fez o que eles faziam (incompreensível)*

*Thaís: É, daí, tipo, imergindo realmente, lá, sabe? A gente, digamos, esqueceu um pouco do Brasil, das coisas do Brasil e de ti... (risos) (Grupo E – l. 621-631)*

A partir desse trecho, podemos recobrar alguns dos significados que a experiência de intercâmbio proporcionou à formação pessoal dos estudantes. Thaís relata que gostou que eu os deixei *bem livres*, indicando, mais uma vez, a relevância de estarem *sozinhos* (Excertos 17 e 18), de terem despertado em si sentimentos de “liberdade” (Excerto 19) e “independência” (Excerto 11). Ao mesmo tempo, os alunos não se sentiram *largado(s)*, conforme diz Caroline, pois sabiam que havia responsáveis – professores e pais – que os estavam acompanhando. No entanto, esse acompanhamento não se fez no sentido de privá-los de experimentar uma “vida nova”: *tu deixou a gente (...) viver com a nossa família*. Isso permitiu que aprendessem *da vida* (Excerto 12) e *para a vida* (Excerto 15).

Como diz Ana Paula, *a gente fez o que eles faziam*, o que exige mudar (Excerto 13) e adaptar-se às novas circunstâncias, uma vez que estavam *imergindo realmente lá*, para usar as palavras de Thaís. Mais do que isso, ao estar lá *a gente, digamos, esqueceu um pouco do Brasil, das coisas do Brasil e de ti*. Essa colocação nos parece extremamente relevante porque mostra não só o valor da experiência para a formação pessoal (“esquecer” do professor e tomar conta de si mesmo), mas também para o contato intercultural (“esquecer” do Brasil e de suas particularidades) e para a integração de pessoas de diferentes nacionalidades<sup>19</sup>. Outra vez, portanto, podemos compreender o PP como uma pequena parte das “ações para a consolidação de uma consciência cidadã favorável ao processo de integração regional” (MERCOSUL, 2011).

Assim, entendemos que o intercâmbio é fundamental para a experiência pessoal, segundo o relato dos participantes, uma vez que permite superar o medo e desperta uma série de sentimentos (confiança, independência, responsabilidade, respeito, liberdade, poder, etc.) que são pouco facultados aos alunos do Ensino Médio nas práticas de sala de aula. Os conhecimentos fundamentais nesse nível escolar, conforme inferimos a partir dos dados, oportunizam uma tomada de consciência sobre o outro e sobre si. Falaremos mais das questões integradoras dessas duas entidades – o eu e o outro – na próxima categoria.

<sup>19</sup> A relação entre grupos de diferentes nacionalidades surgiu dos dados também como uma das categorias e será abordada na próxima seção deste trabalho (5.2).



### 5.1.3 (...) na hora da despedida é... um aperto muito forte, né?: a mobilidade como um caminho para a integração

Para finalizar, temos de considerar que, passado o temor inicial provocado pela relação com o novo, o contato com a cultura do outro conduz ao compartilhamento de ideias, histórias e momentos de suas vidas com as de seus anfitriões. O conhecimento mútuo e a percepção das similaridades levam, finalmente, ao desenvolvimento de sentimentos afetuosos entre os pares. Em alguns momentos das entrevistas de distintos grupos, os alunos mostram como foi intensa a integração entre os adolescentes dos dois países.

#### Excerto 21

*Cristiam: Fora, tipo, que (incompreensível) porque a gente se apegou um pouco a essas pessoas.* (Grupo B – l. 162-163)

#### Excerto 22

*Letícia: (...) E a mãe dela, um dia, ela tirou uma tarde pra mim conhecer toda, toda a cidade ali. Tipo, ela... Sei lá, a gente saiu de carro e foi indo. A gente, ela começou a me levar, ela começou a me explicar as coisas. Tipo, eu conheci tudo. (...) muito gente boa. E aí, no último dia, eu chorei pra caralho!* (Grupo C – l. 97-102)

#### Excerto 23

*Gabriela: Única coisa que eu me apego muito fácil às pessoas. E aí, como foram cinco dias, assim, convivendo sempre com eles e tal... Até na casa dela, né? Então, muitas conversas e coisas em comuns e... Ah, sei lá, eu gostei muito. E daí, na hora da despedida é... um aperto muito forte, né? (...) São pessoas que a gente tem um carinho muito grande.* (Grupo D – l. 351-360)

O afeto aflorado entre anfitriões e seus pares são um dos resultados mais evidentes da mobilidade. Cristiam (Excerto 21), por exemplo, considera que as relações interpessoais levaram a compor laços fraternos (*a gente se apegou um pouco a essas pessoas*). O aluno reconhece que houve um movimento de aproximação entre os pares, embora tímido, posto que “apego” indica um sentimento forte, posteriormente suavizado com o emprego da expressão “um pouco”.

Letícia (Excerto 22) comenta acerca do tratamento recebido pela mãe de sua anfitriã e considera essa mãe *muito gente boa*, diante de tamanha cortesia. A cordialidade com que foi recebida leva nossa aluna às lágrimas no último dia do intercâmbio. O sentimento intenso de Letícia é manifestado na expressão *pra caralho*, a qual, nesse contexto, indica “muito, demais, extremamente”, conforme ilustra o Dicionário Houaiss (2009, p. 399). A própria escolha desses

termos pode ser reveladora na medida em que a naturalidade como são proferidos dá ênfase à sua carga emotiva.

Gabriela (Excerto 23), por sua vez, revela que a convivência com a anfitriã, aliada ao fato de ter vivido por cinco dias na casa dela, além das *muitas conversas e coisas em comuns*, foram fatores que impulsionaram um forte sentimento de apego, o qual já seria parte de sua personalidade. Mas ela também diz que o momento final – a *hora da despedida* – foi intenso (*aperto muito forte*) devido ao carinho que nutriu pelas pessoas de “lá”. Acreditamos que são resultados como os relatados pelos nossos alunos que são capazes de levar à concepção de uma verdadeira “integração regional” (MERCOSUL, 2011).

Convém notar que na experiência descrita pela voz dos estudantes, as semelhanças são fundamentais para a congregação dos grupos de diferentes nacionalidades. Essa resultante difere de outros estudos, como o de REZENDE (2009), por exemplo. Neste estudo – em que os participantes de pesquisa eram estudantes de pós-graduação – a autora mostra, ao contrário, que houve extrema dificuldade de integração entre os intercambistas e os habitantes locais. A pesquisadora relata que os “problemas [dos entrevistados] na construção de novas amizades apontavam para o oposto do que era desejado – ao contrário de se sentir adaptado e incluído, a percepção de certo grau de exclusão era mais comum”. (REZENDE, 2009, p. 100). Obviamente, o contexto do estudo da autora (em que os participantes, já adultos, residiram por certo tempo no outro país, sendo este os Estados Unidos ou algum país europeu) difere bastante do nosso.

Em outro trabalho, no entanto, no qual os participantes eram jovens em situação de intercâmbio em países do chamado “primeiro mundo”, Rezende e Laai (2012, p. 13) também afirmam que “foram poucos os que tiveram muitos amigos nativos”. Isso pode ser um indício de que a experiência de mobilidade estudantil que propusemos – entre adolescentes **sul-americanos** – é mais adequada ao desenvolvimento de relações sociais de integração. Entre palavras como “apego” e *carinho* (Excertos 21 e 23) e expressões como *chorei pra caralho* (Excerto 22) e *aperto muito forte* (Excerto 23), nossos estudantes mostram como foram invadidos por emoções vigorosas no momento final da viagem. A partir do reconhecimento desse envolvimento pessoal, eles expressaram o desejo de retribuir o acolhimento que receberam de seus anfitriões quando estes viessem ao Brasil.

Assim, dizemos que a aprendizagem *in loco*, ou seja, no país/cidade/escola almejados como espaço de partilha de conhecimento – distante do espaço de convívio habitual dos nossos alunos – faz aflorar emoções e sentimentos únicos, do início ao fim da experiência. As fraquezas iniciais dos estudantes, despertadas pelo impacto com o contexto imediato, vão sendo

transformadas, tanto na esfera pessoal quanto nas relações intersubjetivas. Os sentimentos que despontam na fase final, quando os medos já estão dissolvidos, são direcionados a uma real integração entre os grupos. Essa decorrência está de acordo com o que os planos do MERCOSUL postulam em termos de integração regional, levando-se em consideração que impulsionam também o desenvolvimento da confiança no outro, melhorando as relações de reciprocidade.

Antes de expormos nossa codificação axial (**Quadro 4**), que busca reunir e sintetizar as informações apresentadas nesta categoria e subcategorias, gostaríamos de encerrar a discussão com as palavras proferidas por Germano. Ele diz: *o mais importante, não é tão diferente* (Excerto 24; Grupo A – l. 53-54). Apesar de não sabermos o que é mais importante em sua avaliação, podemos compreender que aquilo que é essencial para a integração dos grupos supera as barreiras das diferenças.

O **Quadro 4** apresenta a visão acerca da experiência de mobilidade, a partir dos enunciados dos alunos. Há uma avaliação geral na primeira linha do quadro, seguida, nas células inferiores, de uma interpretação do intercâmbio conforme a experiência vivida (fase inicial, fase de imersão e fase final).

Quadro 4 - Codificação Axial da Categoria “(...) *uma imersão total*: mobilidade estudantil”

<b>DIFÍCIL, porém uma OPORTUNIDADE para vários APRENDIZADOS</b>		
<b>Fase inicial: o medo de si e o medo em relação ao outro</b>	<b>Fase de imersão: mobilidade, experiência pessoal e autoconhecimento</b>	<b>Fase final: a mobilidade como um caminho para a integração</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ansiedade (E1)</li> <li>- estranhamento (E1)</li> <li>- dificuldade (E1)</li> <li>- vergonha (E1)</li> <li>- insegurança (E1; E6)</li> <li>- medo (E1; E2; E3; E4; E6; E7; E8; E9; E10)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- confiança (E1; E11)</li> <li>- independência (E11)</li> <li>- liberdade (E19)</li> <li>- poder (E19)</li> <li>- responsabilidade (E12)</li> <li>- boa convivência (E12)</li> <li>- olhar para si (E12)</li> <li>- respeito (E12)</li> <li>- adaptação (E13)</li> <li>- tolerância (E13)</li> <li>- crescimento (E14)</li> <li>- mudar o pensamento (E15; E16)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fazer o que eles faziam (E20)</li> <li>- apego (E21)</li> <li>- emoção (E22)</li> <li>- carinho (E23)</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Seguem, abaixo, observações acerca das informações do quadro:

- a) na **fase inicial**, o medo é preponderante no discurso dos alunos e gerado pelo enfrentamento do novo;
- b) na **fase de imersão**, que parece mais intensa no que concerne a “uma viagem para dentro de si”, apresenta-se uma abertura para o diferente e as transformações decorrentes da capacidade de lidar com a diferença;
- c) na **fase final**, os sentimentos afetuosos conduzem à integração, fazendo com que as divergências sejam menos perceptíveis ou sentidas.

Passaremos, agora, para o próximo conceito tornado categoria, em que o diferente passa a ser o centro das representações discursivas.

## 5.2 *SÃO COSTUMES DIFERENTES, MAS NÃO TÃO DIFERENTES*: IDENTIDADE CULTURAL

Para Hall (2015)<sup>20</sup>, a identidade do sujeito pós-moderno é definida historicamente (e não por sua natureza biológica, como se acreditava na modernidade) e assumirá diferentes posições em diferentes momentos, tendo, assim, um caráter múltiplo. Podemos ter, inclusive, identidades contraditórias e é nesse sentido que se fala em fragmentação do sujeito, isto é, a descentralização de um sujeito único e indivisível, entendido como o centro do universo<sup>21</sup>. Com o termo “identidade cultural” estamos nos referindo àqueles traços da identidade do sujeito que o relacionam à determinada(s) cultura(s).

Conforme Silva<sup>22</sup> (2014, p. 79), “[a] mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)”, o que, em outras palavras, significa que a identidade é definida com base na diferença e com esta forma um composto inseparável. Isso porque só é possível dizer o que se é a partir de declarações negativas sobre outras identidades. Ao dizer “sou brasileiro”, o que estou fazendo, na verdade é negar outras identidades, ou seja, estou dizendo que “não sou argentino” ou “não sou chinês”, por exemplo (SILVA, 2014).

<sup>20</sup> Originalmente publicado em 1992.

<sup>21</sup> Ideia prevalente na modernidade (séculos XVII e XVIII), impulsionada pelo nascimento do indivíduo soberano, do sujeito pensante, racional. Antes desse período, na era medieval, Deus é que estava no centro do universo e as tradições e estruturas eram imutáveis, uma vez que eram estabelecidas “divinamente”. (HALL, 2015).

<sup>22</sup> Originalmente publicado em 2000.

O autor ressalta, ademais, que tanto a identidade quanto a diferença nunca são “inocentes”, isto é, por serem construídas socioculturalmente, sempre estarão implicadas por relações de poder. Entre as marcas de poder que constituem identidades, o pesquisador ressalta: o processo de **incluir/excluir** (quem pertence e quem não), **demarcar fronteiras** (nós *versus* eles), **classificar** (“bons e maus”, “desenvolvidos e primitivos”, etc.) e **normalizar** (nós somos normais; eles, anormais).

À nossa categoria “identidade cultural” pertencem três subcategorias: identidade cultural nacional e diferença; identidade cultural nacional e semelhança; identidade cultural adolescente. Seguem as análises dessas categorias.

### 5.2.1 *A gente, aqui, comparado a eles, a gente tá muito bem: identidade cultural nacional e diferença*

Dentre as identidades culturais existentes<sup>23</sup>, a que nos interessa momentaneamente é a nominada “identidade nacional”. Para tanto, entendemos que

[a]s identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*. Nós sabemos o que significa ser ‘inglês’ devido ao modo como a ‘inglesidade’ [*englishness*] veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – *um sistema de representação cultural*. As pessoas não são apenas cidadãos legais de uma nação; elas participam da *ideia* da nação tal como representada em sua cultura nacional. (HALL, 2015, p. 30, grifo do autor).

Baseando-nos em Hall (2015) e Silva (2014), empregaremos o termo “identidade cultural” ou, ainda, “cultura(s)/cultural(is)” para tratar da relação – contato, divergências, semelhanças, aproximações, estranhamentos, etc. – de comunidades (grupos) de diferentes procedências nacionais (e locais), a saber: brasileiros e argentinos; bento-gonçalvenses e lopenses<sup>24</sup>; nós/a gente/os alunos e eles/os outros/os anfitriões; aqui e lá.

Os alunos relatam que tanto eles, como brasileiros, quanto os seus anfitriões, como argentinos, desconhecem a realidade uns dos outros e indicam que a experiência da mobilidade colaborou no sentido de conhecer o outro e a si mesmo. Todavia, nem sempre que as pessoas têm a possibilidade de entrar em contato com uma cultura diferente, estão preparadas para ver a diversidade e aprender dela. É preciso, acreditamos, certa maturidade para isso, além de

<sup>23</sup> Outras possibilidades, seguindo o autor, seriam: identidade étnica, identidade racial, identidade linguística e identidade religiosa. (HALL, 2015).

<sup>24</sup> Gentílico de *Río López*.

estarem dispostas a abrir-se para o novo, desfazendo-se de concepções ou juízos prévios, já que estes podem obscurecer aquilo que está diante de quem se encontra em um ambiente multicultural<sup>25</sup>.

Nossos alunos, em sua maioria, mostraram-se abertos e críticos diante da nova realidade encarada. E esse, entendemos, é um passo essencial no fortalecimento do vínculo entre os cidadãos do MERCOSUL, objetivo central do bloco (MERCOSUL, 2016a). Vejamos a interação transcrita a seguir, surgida de minha interrogação sobre o que teria chamado a atenção dos alunos durante a estadia em *Río López*.

#### Excerto 25

*Víctor: Ah! A cultura. Porque, a gente, aqui, é... A gente conhece o Brasil e a gente adora falar bem ou mal do Brasil. A gente vive falando. Mas a gente não tem conhecimento de mundo, a gente não sabe: - Tá, e como é lá fora? A gente foi prum país onde a moeda valia um terço da nossa! Tinha 40% da inflação! E a gente reclama da economia do nosso país. A gente, aqui, comparado a eles, a gente tá muito bem.*

*Renan: E a gente não é tão pequeno, também, né?*

*Víctor: É. A gente é um país relativamente grande.*

*Germano: E, por exemplo, tu reclama... na tua cidade não tem nada, não tem lugar pra sair. Daí, a gente vai lá pro interior... Eles até tavam explicando pra nós: onde tem coisa, mesmo, é capital. Fora de lá e das cidades maiores, não tem nada. É deser... é deserto. É casa pequena. (...)*

*Germano: E daí... a gente vê também que não é tão ruim assim=.*

*Víctor: =Aqui no Brasil.*

*Renan: Eles também não têm nem um barzinho tipo, como se fosse, sei lá, o Bangalô, o Joe.*

*Germano: Eles tinham um. E só entrava depois dos 18. Era uma coisa... (Grupo A – l. 248-277)*

O que vemos, nesse trecho, é que Víctor destaca a *cultura* como um aspecto notório e a entende como um conjunto de fatores que são característicos de uma sociedade (em nível nacional), tanto do seu modo de agir (*falar bem ou mal do Brasil*) quanto da maneira como está constituída economicamente. O estudante fala, desde seu ponto de vista, sobre o pensamento de um coletivo (*a gente*), que tem os seguintes atributos: conhece o Brasil e costuma falar do Brasil, pois é algo que lhe regozija. Porém, há um aspecto negativo dessa cultura popular, que é o fato de desconhecer o mundo fora das fronteiras do seu território. Víctor, em suas

<sup>25</sup> Conforme Silva (2014, p. 73), “o chamado ‘multiculturalismo’ apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença”. Para o autor, apenas afirmar que a diferença existe não é suficiente em uma visão crítica das identidades culturais, já que essa mera existência pode vir a ser naturalizada. A partir disso, afirmamos que estamos de acordo com essa proposta de não somente perceber e celebrar a diversidade e o multiculturalismo, mas principalmente, questionar o modo como se produzem.

observações acerca da economia, compara seu país com o país vizinho, separando *a gente/aqui* - *(d)eles: A gente, aqui, comparado a eles, a gente tá muito bem.*

Esse exemplo, assim como muitos outros, explicita a função da classificação na construção das identidades, já que

**[d]ividir o mundo social entre ‘nós’ e ‘eles’ significa classificar.** O processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, classes. A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações [...] **Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados.** (SILVA, 2014, p. 82; grifo nosso, aspas no original).

Embora o “*a gente*” (Excerto 25) represente uma coletividade, lembramos que, quando Víctor enuncia o fato de terem ido a um país no qual o valor da moeda era diferente, está restringindo essa coletividade ao grupo de alunos que fez a viagem. E é a partir da experiência da mobilidade e do contato cultural por ela viabilizado que o aluno conclui que a situação do Brasil é positiva nos quesitos (*valor da moeda e inflação*). Víctor percebe, a partir de sua análise, que as reclamações que fazem do Brasil são levianas, pois não costumam levar em consideração outras realidades. Na oposição entre *a gente/aqui – eles/(lá)*, mostra um favorecimento do primeiro grupo, ao qual ele pertence<sup>26</sup>.

A pergunta de Renan (*E a gente não é tão pequeno, também, né?*) e a nova inserção de Víctor (*É. A gente é um país relativamente grande.*) na sequência do diálogo, que mostram um alinhamento de perspectivas dos participantes, nos levam a duas interpretações: por um lado, ambos podem estar se referindo ao tamanho do país, dando a ele um sujeito gramatical (*a gente*) que não só os coloca como habitantes desses limites político-geográficos, mas também faz de sua população uma extensão do território. Isso seria compreensível, já que o tamanho do Brasil, exaltado no hino nacional (“impávido colosso”), é um dos símbolos da constituição da nação brasileira, com a qual os entrevistados sentem-se identificados.

Por outro lado, se levarmos em consideração o que Víctor dizia no primeiro trecho da conversa, podemos pensar que não é a extensão territorial que está sendo considerada “não tão pequena” e “relativamente grande”, mas o desenvolvimento econômico do Brasil frente ao da nação argentina. Independentemente das conclusões dos alunos, queremos ressaltar o valor que tais comparações têm para fins de regionalização, como é o caso do MERCOSUL, pois suscita

<sup>26</sup> Devemos ressaltar que, embora Víctor estabeleça relações em termos de Brasil e Argentina, as mediações de seu conhecimento são a comunidade em que vive, e não outras regiões – certamente mais pobres – do Brasil. Seu modo de ver essas relações poderia ser outro se vivesse em uma região brasileira extremamente carente de recursos.

um olhar para aquele que está próximo, e não perpetua o desejo de ser como “aquele primeiro mundo”, que está longe de mim geográfica, histórica e socialmente.

No comentário que segue, proferido por Germano, passamos do nível nacional ao nível local, uma vez que o tema, agora, são as cidades. É interessante ver que o aluno exemplifica (*por exemplo*) o que vinha sendo dito por seus colegas, recorrendo às divergências que ele percebe entre a sua cidade e a cidade visitada. Primeiro, ele diz que há um *tu* que reclama porque na cidade desse “tu” (*tua cidade*) não há nada. Ao continuar, emprega um *daí* que funciona, nesse contexto, como uma conjunção adversativa, pela qual mostra a mudança de um panorama, propiciada pela ocasião da viagem. Quando diz *a gente vai lá pro interior*, está relacionando o sujeito gramatical dessa frase ao “tu” mencionado antes: o *a gente* que reclama, é o mesmo que vai para o interior e que, portanto, pode perceber as diferenças entre o “lá” e o “aqui”.

É passível de nota o modo como Germano compreende a cidade que foram visitar. Ele a designa como *interior* e a opõe à capital do estado, Mendoza. Isso porque, segundo os anfitriões, fora da capital e das cidades maiores, não há nada. Tomado nesses termos absolutos, se no interior não há “nada”, na capital (e nas grandes cidades) há “tudo”. O “nada” interiorano é mais que um deserto – o que já o caracterizaria como um espaço inóspito e desabitado – é, nas palavras de Germano, um *desertão*. *Lá*, no interior, só tem casas pequenas, enquanto que na capital é *onde tem coisa mesmo*. Nesse contexto, a cidade de partida/origem do aluno, que não é capital do estado, nem é vista como uma cidade grande ao ser comparada com outras cidades do Rio Grande do Sul, é redimensionada. Ela acaba sendo vista pelo aluno como uma cidade maior/melhor, já que em contato com uma menor (em termos populacionais e territoriais), é esta que passa a ser vista como um local do *interior*.

Apesar de que poderíamos considerar que cidades grandes ou pequenas, independentemente de suas atividades econômicas, podem ser vistas, ambas, como boas ou como ruins (a depender do ponto de vista do avaliador), o que queremos ressaltar é o importante exercício realizado pelos estudantes: no contato com o outro, refletir sobre si. Percebemos, na conversa com este grupo, como os alunos buscam delimitar as diferenças entre os dois países, construindo sua identidade por meio da comparação daquilo que é diverso – e significativo para eles – entre as culturas. Retomando o que dissemos na seção 3.3: consigo entender quem eu sou na medida em que consigo saber quem o outro é.

Germano revela ainda que, na comparação, foi possível ver que a sua realidade não era tão ruim quanto haveria imaginado. Isso não significa dizer que seu país não tenha problemas, pois afirmar que *aqui no Brasil/não é tão ruim assim* é reconhecer que nesse país há aspectos a serem melhorados. No entanto, ao olharmos o excerto em sua totalidade, notamos que há um



desejo dos alunos em valorizar seu lugar de pertença, ora local, ora nacional; há um desejo de valorizar a sua identidade cultural. Essa observação vai ao encontro do que diz Silva (2014) em

[o] filósofo francês Jacques Derrida analisou detalhadamente esse processo. Para ele, as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, **um dos termos sempre é privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa**. ‘Nós’ e ‘eles’, por exemplo, constitui uma típica oposição binária: **não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado**. (SILVA, 2014, p. 83; grifo nosso, aspas do autor).

A questão cultural também é salientada em outras entrevistas, assim como o exercício de avaliar a própria realidade a partir de um olhar sobre a realidade do outro. Como diz Thaís, sobre a possibilidade de o intercâmbio ser facultado a outros estudantes:

Excerto 26

*Thaís: Eu acho que todo mundo deveria ir pelo fato de (incompreensível) as histórias de outra cultura, de outra comida, de outras... mudar, realmente, o que... [Caroline: É] tua vida, tua rotina comum, assim [Carol: E eu acho que] e ver como é em outro lugar, e (incompreensível) a tua e comparar e ver como a tua vida é boa, ou não é boa. (Grupo E – l. 608-613)*

Pelas palavras de Thaís podemos perceber como as *histórias de outra cultura* são um dos motivos pelos quais é interessante fazer parte de uma experiência de mobilidade assim como aquela de que participou. No seu discurso, notamos que a palavra “outra” se repete, sendo empregada pela estudante para separar aquilo que pertence ao grupo (imaginário) com o qual se identifica, daquilo que é do outro grupo (igualmente, uma representação) e, portanto, está excluído do seu. Cada grupo está vinculado a um “lugar” de modo que, ao se deslocar para o lugar do outro, é possível comparar, perceber as semelhanças e diferenças, e conseqüentemente, compreender as qualidades da própria vida.

Como é possível notar, as observações contidas nos excertos desta categoria versam principalmente sobre as assimetrias culturais, as quais colocaram em xeque algumas representações dos estudantes sobre o que encontrariam em terras lopeses. Na medida em que recordam as diferenças, vão narrando, nas entrevistas, seus estranhamentos. Alguns temas são recorrentes entre os grupos, como os horários, a natureza local ou o entorno físico, e a escola (e suas práticas). Vejamos o próximo trecho de entrevista:

Excerto 27

*P-P: Todas as expectativas foram atendidas, então?*

*Unísono: Sim!*

*P-P: Todas?*

*Cristiam: Tá, eu esperava que fosse, ah, sei lá, como aqui. (incompreensível)*

*P-P: E como seria “como aqui”? Tu disse “eu esperava que...”*

*Cristiam: Ah, a rotina.*

*P-P: A mesma rotina?*

*Nathália: Mas era um pouco diferente.*

*Cristiam: É, era um pouquinho diferente.*

*P-P: O que tinha de diferente?*

*Daiane: Ô, eu achei louco (incompreensível) a cidade, assim, em si.*

*Cristiam: Os horários.*

*Daiane: Os horários, também, porque eles voltam bem mais tarde do que a gente. (Grupo B – l. 36-53)*

Quando pergunto a Cristiam sobre suas expectativas, ele parece oscilar a respeito delas (*ah, sei lá*) num primeiro momento, mas, ao pedir que ele esclarecesse o significado da expressão “como aqui”, Cristiam traz à tona o elemento *rotina*. Nathália esclarece que a rotina era *um pouco diferente*, o que é seguido pela fala do próprio Cristiam, quem diz, agora, que esta era *um pouquinho diferente*. Conjeturamos, nessa gradação (“pouco” – “pouquinho”), que Cristiam reconhece que as diferenças não eram tão marcadas quanto ele imaginava antes do intercâmbio. Percebemos, novamente, como as reflexões apresentadas pelos alunos caminham junto com a ideia de regionalização (e, como consequência, são chave para o fortalecimento de um bloco como o MERCOSUL), afinal, notar que as diferenças são menos do que o esperado nos faz sentir mais próximos e vai, aos poucos, deixando espaço para desfazer as barreiras que nos separam.

Para saber, entretanto, em que estavam fundadas as diferenças (afinal, ainda que poucas, elas existiam), pergunto-lhes sobre isso diretamente (*O que tinha de diferente?*). Daiane menciona que a cidade lhe chamou a atenção, usando a expressão *achei louco*, cuja interpretação, parece-nos, está relacionada às diferenças entre as cidades (ainda que não saibamos quais eram tais diferenças). O termo “louco”, empregado em outras entrevistas (Excerto 56), indica algo desconcertante, justamente porque é distinto do normal, quer dizer, daquilo que é comum para nossos alunos. Uma cidade que “não é normal”, portanto, é aquela que não corresponde ao padrão de cidade que temos como modelo construído socialmente em nossa cultura. Silva (2014), conforme dissemos inicialmente, menciona a normalização como um dos elementos que marca a constituição das identidades. Além disso, Cristiam, que levantou o tema das semelhanças e diferenças, faz menção aos *horários* como um elemento diferenciador entre as duas culturas e é seguido por Daiane, quem dilucida tal diferença: os seus anfitriões costumam voltar para casa, depois das atividades escolares, mais tarde do que nossos alunos.

Outra diferença cultural diz respeito às casas dos anfitriões, geralmente descritas pelos nossos estudantes como menores e mais simples que as suas. Isso não é considerado um problema; ao contrário, os alunos acreditam que é importante para perceber a existência de um estilo de vida diferente daquele que eles levam, diferente daquilo com que estão acostumados. Vejamos um dos excertos em que as alunas comentam sobre o lar dos anfitriões:

Excerto 28

*Caroline: A casa era bem pequenininha, assim, era bem... meio que simples, assim. Eu acho que isso foi uma coisa muito boa pra mim porque por exemplo, com as coisas que eu estou acostumada, não era nada a ver, sabe? E eu, realmente, precisava disso. Era bem diferente. Eles eram uma família bem humilde. E... mas eles eram super queridos e acolhedores. (...)*

*Tháís: A minha também era mais simples. O que eu achei estranho era que na minha não tinha sala. [Ana Paula: (risos)] E todos os dias, eu não tinha onde ficar. Eu ficava, tipo, sentada na mesa. Era meio engraçado, mas tudo bem. Porque daí tu te sentava na mesa. Daí, era sempre cheia de comida. (risos) (Grupo E – l. 194-200; 237-242)*

Para descrever a casa, Caroline recorre ao adjetivo *pequeninha* e embora não saibamos o que significa uma “casa pequena” nas representações de Caroline, entendemos que se trata de um espaço reduzido. Caroline usa, ainda, dois outros recursos para dimensionar a casa: o sufixo “-inha”, que é diminutivo e, por isso, reduz ainda mais as dimensões do lugar descrito; e o advérbio *bem*, que intensifica o adjetivo “pequeninha”. A aluna prossegue sua descrição, classificando a casa como um lugar *meio que simples*. O uso de “meio”, com o significado de “um pouco”, relacionado, agora, ao adjetivo “simples”, atenua sua descrição anterior. Isso porque o termo “simples” tem uma valoração mais apreciativa (quer dizer, a simplicidade que dele deriva pode ser interpretada como uma característica positiva) do que o vocábulo “pequeno”.

Segundo já dissemos, Caroline avalia positivamente o contato com uma realidade adversa daquela com a qual está acostumada. A casa de sua anfitriã não tinha *nada a ver* com a sua, mas a aluna considera que *realmente, precisava disso*, isto é, precisava confrontar parâmetros para repensar o imaginário sobre seu universo de vida. E é instigante a forma como Caroline relaciona a casa com o modo de ser das pessoas: *eles eram uma família bem humilde, mas eles eram super queridos e acolhedores*, o que mostra o reconhecimento de que não são os bens materiais que dão valor às pessoas, mas o seu caráter e o seu comportamento. Esse tipo de observação é extremamente relevante na idade desses alunos, uma vez que é principalmente nesse período que estamos construindo nossos esquemas de julgamento. Estes, quando

fundamentados no respeito ao outro e no reconhecimento de suas qualidades em detrimento da avaliação de suas condições econômicas abrem espaço para a constituição da “consciência cidadã” (algo também previsto nos planos do MERCOSUL).

Seguindo com a análise do Excerto 28, Thaís revela, igualmente, ter se hospedado em uma casa simples. A construção “*era mais simples*” implica uma comparação com a sua casa (não com a de Caroline ou com a da anfitriã dessa colega), já que Thaís inicia o enunciado com “*A minha também*”. Nesse caso, “a minha” quer dizer “a casa da minha anfitriã” e “também” é uma concordância com a percepção de Caroline (sobre a casa de sua anfitriã ser “simples”). Thaís estranha (*Era meio engraçado*) – mas não julga mal – a falta de um cômodo que, na sua visão, seria um componente essencial de uma casa: a sala. Contudo, em não havendo sala, Thaís se adapta à circunstância (*mas tudo bem*), aprendendo a conviver com a família, observando e comportando-se como eles se comportam.

Os excertos de Caroline e Thaís mostram como nossa sociedade compreende o que é uma “boa” casa: avaliamos o tamanho, as peças, o conforto. Nesse sentido, notar a diferença material poderia ter levado a uma rejeição das famílias por parte das alunas, dificultando a integração entre os grupos e o bom andamento do intercâmbio. No entanto, elas reconhecem o valor da receptividade de seus anfitriões (lembramos que eles foram designados “queridos” e “acolhedores” por Caroline). As estudantes mostram, portanto, não apenas a aceitação da diferença, mas a habilidade de conviver harmoniosamente com ela.

Assim como as casas de seus anfitriões e a natureza da localidade, outros espaços são igualmente observados pelos alunos, tais como o ambiente escolar, em seus aspectos físico e organizacional. Uma das passagens que mostra isso está transcrita abaixo:

Excerto 29

*Daiane: (...) A escola. A nossa escola, aqui, é muito mais evoluída, (incompreensível)*

*Cristiam: É, tipo... Eu pensei que fosse, tipo, ah, uma escola que nem a nossa (incompreensível)*

*Daiane: Era boa pra eles, mas não era boa pra nós.*

*Cristiam: Pra nós, era tipo as nossas escolas normais, estaduais. A estrutura...*

*Daiane: Ou até pior.*

*P-P: Em termos de estrutura?*

*Daiane: Sim. Tem o ensino. Parece que é bem puxado, assim. (...) Mas a escola em si, a estrutura mesmo, acreditava que seria melhor. (Grupo B – l. 53-65)*

Daiane menciona surpresas com a EA e coloca em pauta o quesito “evolução” para comparar (a aluna usa a construção “mais...que”) a estrutura física dos ambientes institucionais. Nesse quesito, sua escola sai ganhando, já que é *muito mais evoluída*. O vocábulo “evolução”

tem, em si, uma conotação positiva e, junto com o advérbio “muito”, é enfatizado. Lembramos, neste momento, duas questões apontadas por Silva (2014) na construção das identidades por meio das diferenças, quais sejam, a estratégia de classificar as identidades em questão (aqui, os evoluídos *versus* os não evoluídos) e a tendência a privilegiar o termo (“evolução”) que alude à própria identidade.

Mais adiante, Daiane mostra como a outra escola é conceituada negativamente nessa comparação, quando refina sua afirmação, dizendo que *era boa para eles, mas não era boa para nós*. Com isso, não está julgando a escola lopesense como ruim dentro do que seria esperado desse tipo de instituição, mas somente quando é confrontada com sua escola em Bento Gonçalves. Há, acreditamos, uma demarcação de fronteiras (SILVA, 2014) entre a “nossa” realidade escolar e a realidade escolar do “outro”. Cristiam também utiliza esse recurso quando toma o turno e diz que imaginava que a *EA* seria *uma escola que nem a nossa*. Isso parece mostrar como os alunos começam a ponderar certas representações de como é o modelo de uma cidade e uma escola, na sua perspectiva cultural. Assim, ao menos momentaneamente, problematizam o imaginário sobre certas construções sociais, o qual, antes, era estável para eles.

Nessa alusão ao ambiente físico, Cristiam compara a escola lopesense às escolas estaduais brasileiras (ou rio-grandenses), ditas *normais* pelo aluno, ao que Daiane complementa com a observação de que a escola de seus anfitriões seria *até pior* do que as escolas normais/estaduais da sua realidade mais próxima. Contudo, lembramos que as escolas estaduais brasileiras não têm, todas, o mesmo padrão estrutural. Certamente há melhores e piores, mas é muito provável que na região de procedência desses alunos, bastante desenvolvida socioeconomicamente para os padrões brasileiros, tais escolas tenham uma estrutura adequada e conservada a ponto de possibilitar o julgamento que realizam.

Quanto ao termo “normais”, é possível que Cristiam esteja marcando um distanciamento entre as escolas estaduais e a sua, que é federal. As escolas federais tecnológicas, no contexto atual, conforme mencionamos anteriormente neste trabalho (subseção 2.2), passaram por um momento de reconfiguração e expansão. Ademais, a escola de que vêm nossos alunos é vista na microrregião que abrange a cidade como uma escola “modelo”, por assim dizer, tanto em termos de estrutura quanto pela qualidade do ensino<sup>27</sup>. É por isso que muitos alunos das cidades vizinhas, caso do próprio Cristiam, ao ingressarem no Ensino Médio, acabam migrando para

---

<sup>27</sup> Nos dados do desempenho do último Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM - 2015), a escola obteve o nono lugar entre as escolas públicas de todo o estado do Rio Grande do Sul, conforme o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016).

essa escola de Bento Gonçalves. Entretanto, como disseram nossos entrevistados, foi a escola *em si, a estrutura mesmo* da EA que acreditavam que teria uma qualidade melhor<sup>28</sup>. Lembramos que esse tipo de conhecimento, “compreender melhor a realidade educacional da região” (de uma pequena amostra, neste caso) figura como alinhamento estratégico do Plano de Ação do SEM (2011-2015).

Das declarações encontradas no Excerto 29, podemos pensar que há um esquema de classificação das escolas, construído culturalmente. Tal esquema demonstra uma gradação do universo que é representado pelos alunos: existiriam as escolas “extraordinárias”, como a sua (o IF-BG); as escolas medianas ou “normais”, como as estaduais do Rio Grande do Sul e as escolas “ainda piores”, como a escola visitada. Claro que, como dissemos, essa é a maneira como esses alunos organizam as escolas de seu conhecimento quanto à estrutura. Além disso, convém considerar que existem diferenças no sentido contrário, em que a estrutura da escola do “outro” é julgada positivamente<sup>29</sup>, mas que essas diferenças não foram tornadas relevantes pelos estudantes durante as entrevistas, isto é, não foram elencadas como tópicos de conversa nos grupos.

Daiane também comenta sobre o ensino na escola argentina, que seria de bom nível e rigoroso, segundo sua percepção (*Tem o ensino. Parece que é bem puxado*). Nesse aspecto, entretanto, a aluna não tece comparações com a sua escola<sup>30</sup>. Já o Grupo E, ao observar um descompasso entre as práticas escolares, desenvolve um posicionamento sobre a questão. Segue trecho de entrevista:

#### Excerto 30

***Caroline: A escola. Eu não esperava que fosse assim. Tipo, uma coisa que me surpreendeu bastante, sabe? Não só pela questão da estrutura, porque... tá, era boa, mas... e era uma das melhores escolas, as outras eram... as aulas eram muito***

<sup>28</sup> Apenas para esclarecer os leitores acerca das observações feitas pelos alunos, podemos citar a biblioteca das escolas como uma das diferenças mencionadas por eles durante a viagem. Na escola de *Río López*, a biblioteca estava formada por uma sala que continha alguns computadores para uso da comunidade interna à instituição. Em sua escola, em Bento Gonçalves, há um edifício destinado à biblioteca e existem cinco laboratórios (com cerca de 30 computadores cada) para uso dos membros escolares.

<sup>29</sup> Uma dessas diferenças diz respeito à cantina de produção vinícola das escolas. Os alunos criticaram a cantina do IF-BG, pois, segundo eles, ainda que maior e mais equipada, estava há algum tempo sem funcionar. Já a cantina da escola lopesense, ainda que pequena, seguia produzindo vinhos e isso, para eles, era o mais importante.

<sup>30</sup> É preciso dizer que muitos foram os temas aludidos pelos alunos no momento das entrevistas. Entretanto, alguns foram desenvolvidos e outros apenas apontados. Se bem poderíamos ter expandido esses temas como tópicos de discussão com os grupos entrevistados, o tempo de que dispúnhamos (apenas cinco semanas de aula para o término do ano letivo) não era suficiente para alongar os questionamentos. Das aulas que me restavam com a turma de alunos viajantes, de dois períodos semanais cada, três foram utilizadas para a realização das entrevistas, uma para o fechamento do programa e uma para o pré-conselho (atividade obrigatória, segundo normas da instituição). Além disso, os alunos estavam em período de avaliações finais e começo do estágio, portanto, não era possível nos reunirmos em algum momento que não fosse o destinado às nossas aulas.

***boas, mas, a questão de tu ter uma rigidez que, no fim, não é tão cumprida, sabe? Por exemplo, tá: tu tem que ficar lá, em silêncio, pra ela dar meio dia, bom dia, mas depois que ela dá bom dia, to... ela... é um fuzuê só! Ou mesmo na sala: tá, tu tem que levantar, mas depois o professor demora dez minutos pra começar a aula porque tá todo mundo conversando e... (Grupo E – l. 637-648)***

Caroline faz alguma menção inicial à estrutura (*era boa mas... e era uma das melhores escolas*), que vai na mesma direção dos comentários já analisados de Cristiam e Daiane (Excerto 29), posto que embora fosse uma das melhores escolas, Caroline *não esperava que fosse assim*. Entretanto, o foco de Caroline está, entre outras coisas, na questão da disciplina escolar e no decorrente (des)cumprimento desta. Segundo a aluna, a escola de *Río López* tem uma rigidez apenas aparente com as normas de conduta. É exigido dos alunos dessa escola que aguardem a saudação da diretora antes do começo das aulas, assim como que esperem, em pé, a chegada do professor na sala de aula. Todavia, o que diz Caroline é que se trata apenas de protocolos, pois assim que o ritual termina, o comportamento dos alunos muda completamente, passando a ser *um fuzuê só*.

Nesse momento, acreditamos ser importante pensarmos na cultura escolar, ou, para seguir usando nossa terminologia, pensarmos na identidade cultural das escolas, materializada nos seus discursos e nas suas práticas. A saudação da diretora da escola lopense parece ser uma reafirmação de sua autoridade nessa instituição. De forma semelhante, esperar o professor em pé demarca a hierarquia existente entre docente e discente naquela escola. Ambos os momentos (da espera por aqueles que têm mais poder no cenário institucional) podem, como diz Caroline, ser seguidos de atitudes mais descontraídas, como as conversas ou o “fuzuê”. Isso, no entanto, não significa que esses rituais não sejam relevantes para os alunos argentinos, já que a saudação da diretora e a chegada do professor parecem marcar, justamente, uma autorização da passagem de uma etapa formal da prática escolar para outra, menos formal.

O que estamos querendo dizer com isso é que, para nossos alunos, esses rituais podem ser vazios de sentido, uma vez que não estão acostumados com essas práticas. No entanto, nos perguntamos: será que os alunos argentinos significam essa saudação da mesma forma? Ou, como perguntam Schlatter e Garcez (2012, p. 42), “para que serve essa língua” do modo como está sendo usada nesse contexto? A fim de entendermos melhor o que os nossos alunos estão designando como “fuzuê” seria preciso avaliar outras questões, tais como os padrões interacionais da escola lopense (entre diretora, professores, alunos e demais membros da instituição), como, por exemplo, o caso das tomadas de turno (quem fala antes/depois, quando o aluno pode/deve falar, etc.).

As estudantes, ao participarem da experiência de imersão, comparam o que se faz na escola “lá” e o que se faz “aqui”. Nessa comparação, as alunas avaliam a hierarquia da outra comunidade escolar como uma prática desnecessária, provavelmente porque não estão acostumadas com isso. Ao pensarem na conversa e no “fuzuê” como aspectos negativos, as alunas mostram que, na sua cultura, o que parece ter valor é o silêncio, a ordem, o rigor. Isso nos faz cogitar que a conduta do “professor que fala e aluno que escuta” é uma prática (e um discurso) recorrente no contexto de nossos alunos.

Como vimos, a suposta falta de rigorosidade é julgada pelas alunas como algo negativo da escola visitada. Há um momento, inclusive, em que elas estão relatando uma prática dos alunos da escola argentina, de jogar pequenos balões de água em grupos de estudantes de outras escolas da cidade e, então, falam como seriam sancionadas, segundo as normas da sua escola: *Aqui a gente ia levar uma falta média ou cumprir horas na biblioteca* (Excerto 31 – Grupo E, l. 544-545). Aparentemente, as alunas querem fazer notar, nessas falas, que as punições ou a estreiteza com que são tratados os comportamentos inadequados dos alunos é maior na sua escola. Isso não significa, no entanto, que estejam de acordo com esses modos de orientar as atitudes estudantis no ambiente escolar.

Ademais, temos de considerar que aquilo que os alunos presenciaram enquanto estiveram na escola visitada é apenas uma parte do funcionamento da instituição e o que relatam é o seu modo de ver aquelas situações. O que buscamos mostrar, a partir disso, é que as percepções culturais dos alunos não se limitaram a hábitos ou costumes, numa perspectiva mais óbvia das diferenças, mas remeteram também a questões mais profundas da identidade cultural. Assim foram, por exemplo, as diferenças relatadas pelos estudantes a respeito de outras práticas institucionais, como o sistema adotado para atribuir uma nota média aos alunos e a disposição destes no espaço físico da sala de aula. Essas diferenças, ao contrário das anteriormente citadas, tiveram uma avaliação positiva dos estudantes.

### **5.2.2 *Tinha muita coisa que a gente achou que ia ser diferente, mas era, tipo, muito igual:* identidade cultural nacional e semelhança**

Até aqui, vínhamos abordando os elementos tornados relevantes nas falas de nossos alunos em virtude da diferença entre as culturas em contato. Queremos continuar nossa análise, apontando o lado inverso da situação, isto é, mostrando aquilo que os alunos veem como semelhante, próximo ou igual entre as duas comunidades culturais. Tentaremos, como antes,



mostrar primeiro as observações de aspectos mais concretos, óbvios, palpáveis, por assim dizer e, em seguida, elucubrações um pouco mais profundas. Começamos com o seguinte trecho:

Excerto 32

*Moysés: É, são costumes diferentes, mas não tão diferentes. Tinha muita coisa que a gente achou que ia ser diferente, mas era, tipo, muito igual. Tirando o horário. Tipo, o horário era bem diferente.*

*Gabriel: E, tipo, os costumes eram parecidos porque, minha família era italiana...*

*Júlio: A minha também.*

*Gabriel: E era engraçado porque elas falavam sobre as comidas, sobre os costumes e, tipo, era parecido.*

*Moysés: É. Eles perguntavam bastante coisa sobre o Brasil. Eles perguntaram se tinha uma banda, os Paralamas do Sucesso, aqui no Brasil. Ai eu falei: “- Que?”*

*P-P: O que que tu achou que ia ser diferente e que era a mesma coisa, por exemplo?*

*Moysés: Peraí<sup>31</sup>, deixa eu lembrar. Agora tá difícil de pensar. (incompreensível)*

*Júlio: Por exemplo, pra mim, como também a família era italiana, as comidas eram bem parecidas com aqui, no Rio Grande do Sul, que é... é colonização, tipo, italiana, ã, alemã um pouco menos. Mas, o costume de pizza, massa... [Moysés: É, a comida] massa italiana, polenta, os cara comem polenta! Não sabia que os cara comiam polenta.*

*Moysés: A gente achou que ia ter muita (.) muita comida diferente, mas a comida não era muito diferente da daqui.*

*Júlio: É. Não, não era diferente.*

*Moysés: Tinha arroz. Só não tinha feijão. Porque feijão [Júlio: não feijão!] eles não... não (.) não... nem sabem muito bem o que que é. (Grupo F – l. 15-51)*

No excerto supracitado, Moysés começa assumindo que as diferenças entre os hábitos culturais dos dois grupos não eram tão discrepantes quanto imaginavam (*são costumes diferentes, mas não tão diferentes*). Há, portanto, uma dessemelhança que é reconhecida – existem aspectos que nos diferenciam – mas ela é ínfima diante da expectativa que tinham os estudantes (*Tinha muita coisa que a gente achou que ia ser diferente*). Dentre as muitas coisas que seriam diferentes, havia algumas que não apenas se pareciam com as da cultura dos alunos, mas *era[m] muito igual[is]*. Semanticamente, não é comum classificarmos algo como “muito” ou “pouco” igual; ou é igual, ou não é. No entanto, se “igual” pode ser pensado como sinônimo de idêntico, na voz de Moysés, “muito” igual é um reforço dessa igualdade, dessa mesmidade, do equivalente. Esse é um tipo de aprendizagem, acreditamos, que “prepara o terreno” para o desenvolvimento da desejada “identidade regional” (MERCOSUL, 2011), uma vez que, como dissemos, essa mesmidade é evidente na compreensão dos alunos.

<sup>31</sup> Formado pela união de “espera” (imperativo do verbo “esperar”) com “aí”.

Gabriel demonstra como o fato de deparar-se com semelhanças não esperadas lhe resultou estranho. O aluno usa o vocábulo *engraçado* no sentido de dizer que perceber as semelhanças foi algo desconcertante, algo que rompeu com as expectativas presentes em seu imaginário. Gabriel e Júlio apontam as comidas e alguns costumes como exemplos dessas semelhanças. Ditas semelhanças derivam-se do fato de que ambas as famílias, a dos anfitriões e a de nossos alunos, são de descendência de imigrantes italianos. No Brasil, os imigrantes italianos estabeleceram-se sobretudo na Serra Gaúcha, de onde procediam os estudantes. Na Argentina, os italianos são um dos povos europeus que imigraram para a região de Buenos Aires principalmente, mas também para outras zonas do país, como aquela em que fica *Río López*, onde estavam já no início do século XX<sup>32</sup>.

Júlio comenta que a *família era italiana* e menciona comidas que seriam típicas desse povo (massa, pizza, polenta). Exclama, surpreendido, que seus anfitriões, tal como as pessoas de sua região no Brasil, comiam o mesmo alimento: (...) *polenta, os cara comem polenta! Não sabia que os cara comiam polenta!* Isso reitera a ideia de que o semelhante impressiona tanto ou mais do que o diferente nesse contexto. Dito isso, é interessante pontuar dois aspectos. O primeiro seria compreender que a constatação dos estudantes sobre a existência de semelhanças, mais do que um possível resultado da globalização (que poderia ter facilitado o contato entre povos e culturas) tem, na verdade, sua origem num passado comum, no sentido de que ambos os países receberam imigrantes europeus, nesse caso, especificamente os italianos. O segundo seria propormo-nos a refletir: por que há uma inclinação a pensar que somos tão diferentes?

Identificamos novamente a pressuposição de que somos diferentes no encerramento desse trecho. Moisés diz: *A gente achou que ia ter muita (.) muita comida diferente, mas a comida não era muito diferente da daqui.* Vemos como o advérbio “muita”, associado ao adjetivo “diferente”, repete-se. E, depois disso, aparece a avaliação de que, se bem a comida não era igual, tampouco era muito distinta da “daqui”. Isso é reforçado na voz de Júlio (*Não, não era diferente*), ao passo que Moisés busca ainda algo que possa distinguir sua identidade brasileira. Moisés pondera aquilo que seria para ele talvez o prato brasileiro mais tradicional: o “arroz com feijão”. O aluno diz que em *Río López* *Tinha arroz. Só não tinha feijão.* E finaliza seu enunciado, expondo que uma possível razão para tal, em sua análise, reside em que os habitantes locais *nem sabem muito bem o que que é* essa leguminosa.

A comida, portanto, tão referenciada quando se trata do estereótipo de uma cultura, foi significativa no que concerne à tarefa de perceber o outro como próximo, e não como alguém

<sup>32</sup> Não podemos revelar a fonte consultada porque permitiria a identificação da localidade.

tão distante com quem só podemos ter – e nutrir – diferenças. Não podemos, assim, sermos taxativos, sobretudo hoje em dia, quando pensamos em costumes, práticas, discursos... culturas. O caso das tradições gaúchas no sul do Brasil e das “costumbres gauchas en Argentina” é um bom exemplo para refletirmos sobre esse mote. Tomamos as falas dos participantes para problematizar esse aspecto:

Excerto 33

*Ana Paula: Não, estranho eles não saberem nada, nem do Rio Grande do Sul, porque... [Thaís: A gente sabe de...] na fronteira (.) na fronteira tem muitos costumes que, tipo, são de lá. E eles não sabem!*

*Caroline: É.*

*Thaís: Quando eu falei do chimarrão, eles ficaram... Tipo, eles me falaram tudo, como se fazia mate. Eu fiquei: “- Cara, a gente tem isso também! [Caroline: Ahã] Eu sei o que que é erva, tipo...” (Grupo E – l. 105-113)*

A aluna Ana Paula admira-se do fato de os anfitriões não terem, aparentemente, conhecimento dos costumes do seu estado, o Rio Grande do Sul (*estranho eles não saberem nada, nem do Rio Grande do Sul*)<sup>33</sup>. Isso porque, segundo Ana Paula, muitos costumes *que são de lá* (de *Río López* ou da Argentina) também se fazem presentes na zona fronteira do Rio Grande do Sul. Temos que lembrar que o estado de Mendoza (onde fica *Río López*) não faz fronteira com o Brasil e o Uruguai, diferentemente do Rio Grande do Sul. No entanto, a região da Serra Gaúcha (onde fica Bento Gonçalves) tampouco é limítrofe com a Argentina e o Uruguai. Mesmo assim, entendemos que costumes “gaúchos/gauchos” estendem-se por esses três países, formando aquilo que Leenhardt (2002) designa um “Estado de cultura”, conformado por similitudes entre os citados países, mas anterior às suas formações e, portanto, para o qual não é possível determinar uma procedência nacional.

A típica bebida – chimarrão ou mate – ainda que não seja exatamente igual em todas as regiões, instiga certa indignação, agora na colega Thaís. Ao “apresentarem” a erva-mate a ela, a estudante mostra já ter conhecimento sobre esse produto (*Eu sei o que é erva*), uma vez que ele também faz parte da sua cultura (*Cara, a gente tem isso também!*). Como retrata Leenhardt (2002),

[a]quilo que [...] caracteriza este território [Argentina, Brasil, Uruguai], **culturalmente, é a unidade simbólica do universo ‘gaúcho’ tal como ele foi construído na prática e na literatura**, ao passo que, **politicamente, é a**

<sup>33</sup> O uso de “nada” e “nem” são uma referência ao assunto anterior a este trecho, no qual as alunas expunham falsas impressões dos anfitriões a respeito do Brasil e dos brasileiros, especialmente em termos de manutenção de alguns estereótipos. Esse assunto será tratado na próxima categoria a ser apresentada (seção 5.3).

**consequência de três entidades geopolíticas, uma zona de conflitos entre três soberanias.** (LEENHARDT, 2002, p. 27, grifo nosso).

Avaliando os exemplos dados até aqui, nesta seção, parece-nos que, apesar das diferenças, há pontos similares que nos unem. Nos arriscaríamos a supor que pertencer a duas nações distintas – Brasil e Argentina – é, em alguns casos, mais uma questão geopolítica, muitas vezes reforçada pela mídia e pela construção/manutenção de estereótipos, do que verdadeiramente identitária. Vejamos como a aluna Ana Paula chega a essa ilação tão significativa, a partir da experiência da mobilidade estudantil:

Excerto 34

*Ana Paula: E os gostos, até. Têm gostos que nem a gente. A gente acha que “Ah, é de outro país, só vai gostar do que é tradicional do país”. Mas, não. A gente também. A gente gosta do que é o tradicional, mas tem os nossos gostos específicos. E isso é bom, também, pra se ligar, assim.* (Grupo E – l. 567-572)

A cultura não é, segundo propõe Ana Paula, algo determinado ou determinante de gostos, comportamentos, pensares. Ter uma identidade nacional (cada vez mais fragmentada, conforme Hall (2015)) não implica, como infere a aluna, identificar-se apenas com aquilo que se considera “tradicional”<sup>34</sup> do país. Nessa apreciação, Ana Paula, uma vez mais, encontra similaridades entre o “nós” e o “eles”, o “aqui” e o “lá”, os “argentinos” e os “brasileiros”, os “lopenses” e os “bento-gonçalvenses”. E o que vislumbramos como mais pertinente em sua fala é o modo como encerra esse turno: *E isso é bom, também, pra se ligar, assim.* É bom saber que temos coisas em comum, e isso é igualmente bom “pra se ligar”, ou seja, para que a questão da diferença/semelhança permaneça alerta entre os alunos. Abordaremos outro elemento culturalmente semelhante no próximo tópico.

### **5.2.3 (...) eu achei a juventude, os adolescentes muito parecidos os daqui e lá: identidade cultural adolescente**

A adolescência é um tema que também entra em jogo por meio da avaliação dos alunos no contato entre culturas. Segundo Calligaris (2000), na nossa cultura – a cultura ocidental – não existe um ritual de acesso à idade adulta. Portanto, há um longo período (por volta de 12 anos) em que o indivíduo não é nem criança, nem adulto, no ponto de vista dos adultos. Esse período, designado “adolescência”, é uma espécie de limbo em que os jovens reconhecem uma

<sup>34</sup> Usamos as aspas, justamente por acreditarmos que o “tradicional” já não é tão rígido, assim como não o são as identidades nacionais.

mudança substancial em seus corpos e suas forças. Nesse sentido, poderiam atender a dois ideais típicos do mundo adulto pós-moderno, que são o sucesso na vida sexual e na vida social e financeira. Entretanto, os próprios adultos recusam-se a aceitar essas mudanças e impõem aquilo que é uma característica central da fase da adolescência: a moratória (CALLIGARIS, 2000).

Na cultura moderna, haveria dois traços essenciais do indivíduo: o individualismo e a insatisfação. O primeiro, associado à independência e à autonomia, representa um ideal de liberdade, sonho peculiar do mundo adulto, que estes impõem aos adolescentes. O segundo traço é constitutivo do indivíduo, o qual, diante das próprias falhas em busca de uma vida sexual e social exitosas, permanece em estado de desagrado. Justamente por isso, a adolescência acabou convertendo-se em um ideal cultural, uma vez que aquilo que os adultos mais desejam (e trata-se de um desejo reprimido) está sintetizado na figura do adolescente. Para Calligaris (2000), portanto, a adolescência, criada em meados do século XX, após a 2ª Guerra Mundial, não passa de um mito. O autor diz, ainda, que

[o]s adolescentes [...] se reúnem em grupos que podem ser mais ou menos fechados, mas **sempre apresentam ao mundo uma identidade própria**, diferente do universo dos adultos e de outros grupos. No mínimo, **são comunidades de estilo regradas por traços de identidade claros e definidos** [...]. (CALLIGARIS, 2000, p. 57, grifo nosso).

Como os demais aspectos já esboçados nesta categoria, é possível destacar pontos comuns e díspares entre as identidades dos grupos de adolescentes “aqui” e “lá”. Na conversa com o Grupo D, Gabriela nota que os jovens ao redor do mundo (uma extensão da observação situada) apresentam traços comuns e isso contribui para a coesão do grupo. A aluna enuncia:

Excerto 35

*Gabriela: É, isso é muito bom. É, os costumes, né? Mas, daí, tu vê: “**Bá, seja no Brasil, seja na Argentina, seja nos Estados Unidos, jovem é jovem, fala a mesma coisa, tem os mesmos pensamentos. Tudo igual**”. É bom saber que tem pessoas parecidas com a gente em outros lugares, também, né?* (Grupo D – l. 337-343)

Na entrevista, anteriormente ao trecho supracitado, vínhamos tratando das “diferenças não tão diferentes” entre os grupos (“nós” e “eles”). Gabriela, ao que parece, considera a proximidade cultural um fator positivo (*É, isso é muito bom*). Esse posicionamento justifica-se também em seu relato sobre os jovens. A estudante começa com um *Bá* que demonstra surpresa, mas que não é contraditório às ideias precedentes, expressadas pelo grupo. Ao contrário, a interjeição introduz um alinhamento da aluna à perspectiva que estava sendo exposta. Isso

porque a constatação a que chega após a experiência, é a de que jovem é *Tudo igual*, já que falam das mesmas coisas e compartilham pensamentos, o que Gabriela aponta como um elemento integrador e, portanto, construtivo. Ela termina fazendo uma pergunta retórica que remete ao conforto aparentemente sentido no contato com os estudantes anfitriões (*É bom saber que tem pessoas parecidas com a gente em outros lugares, também, né?*). As colocações de Gabriela estão em consonância com o que expressa Calligaris (2000, p. 73) em “[o]s adolescentes são os mesmos no mundo inteiro ou, ao menos, no mundo ocidental. Mesmas modas, mesmos estilos, mesmas músicas. Uma mesmice muito americana”.

A afinidade não necessariamente se dá entre adolescentes, mas entre aqueles que têm características típicas da jovialidade. Nesse sentido, quando pergunto *Então tu conversava com a mãe dela também?*, Gabriela responde: (...) *Ela era **super jovial**, assim. Então, **falava um monte de coisa e tal. Bem legal.*** (Excerto 36; Grupo D – l. 92; 106-108). A especificação que nossa aluna dá à mãe de sua anfitriã é de “super jovial”; não é “jovem” porque não têm a mesma idade dos estudantes: é “jovial” porque certamente é mais velha na idade biológica, mas tem um comportamento ou uma forma de pensar que se assemelha à dos jovens (adolescentes). Mais do que isso, essa mãe era “super” jovial, o que colabora para a aproximação entre ambas, para que possam falar *um monte de coisa e tal* e para que essas conversas sejam “bem lega[is]”. Mais uma vez, são sábias as ideias de Calligaris (2000), quem aponta que se a adolescência não existisse, os adultos a inventariam, tamanha a necessidade dessa fase da vida para o desempenho psíquico destes, que a veem como um espelho de tudo aquilo que eles gostariam de ser.

O Grupo E também explicita que a fase da adolescência foi um fator que contribuiu para a familiarização dos alunos bento-gonçalvenses e lopenses. As alunas dizem:

Excerto 37

*Ana Paula: É. Não, mas, **uma coisa que eu achei bem boa**, assim, **foi que a gente ficou com um pessoal da nossa idade.** [Thaís: É] *Sim, eles só eram um pouquinho mais novos. Mas, enfim. Então, **a gente conseguiu...** não sei como explicar isso direito...**

*Thaís: **Sincronizar.***

*Ana Paula: Ééé... tipo (.) tipo isso.*

*Caroline: **Nem que fosse nas palavras**, assim, **mais chulas**, né, [Ana Paula: É, a gente conseguiu...] **mas, tinha um ponto em comum.***

*Ana Paula: É. A gente (incompreensível) sobre coisas que a gente conversa entre nós. [Thaís: É, eu achei] [Caroline: Tipo]*

*Thaís: É, **eu achei a juventude, os adolescentes muito parecidos os daqui e lá.***

*Tipo, **tanto em festa**, [Carol: É] tipo, **achei a gente muito igual**, assim... (Grupo E – l. 146-160)*

Ana Paula expõe que foi válido ficar com pessoas da mesma faixa etária (o grupo de alunos da *EA* tinha uma média de idade apenas um pouco menor) porque isso facultou *sincronizar*, conforme complementa Thaís. Quando Ana Paula diz *Mas, enfim* está mostrando que sua asserção anterior, ao contrário do que poderia ter sido (“mas”), finalmente (“enfim”) não foi um problema para as relações intergrupais. Isso quer dizer que, embora as idades não fossem as mesmas entre os alunos (nem com a mãe de sua anfitriã, no caso de Gabriela, no Excerto 36), o “espírito jovem” fez com que houvesse conexão entre os participantes do PP. Ana Paula tem até dificuldade para descrever exatamente que sentimento de harmonia foi esse (*não sei como explicar isso direito*), mas se mostra parcialmente convencida com o termo usado por Thaís (o *Ééé* prolongado indica concordância com a colega, embora o vocábulo talvez não fosse exatamente aquele que Ana Paula buscava).

Como coloca Caroline, algum *ponto em comum* tinha, *nem que fosse nas palavras, assim, mais chulas*. Nesse caso, **a estudante aponta como o modo de falar – o uso de palavras “chulas” – é algo convergente entre adolescentes**. Prova disso, como já mencionamos na categoria anterior<sup>35</sup>, está no próprio fato de os estudantes fazerem uso de palavras como “caralho” (Excertos 22 e 58) e “foda” (Excertos 19) no decorrer das entrevistas – termos cuja origem têm conotação sexual – mesmo estando informados de que as gravações fariam parte de uma investigação científica. Essas escolhas linguísticas (ou “política linguística”, segundo SPOLSKY, 2009) dos estudantes são algo que os aproxima enquanto adolescentes e independem das línguas em que se manifestam. Aqui, portanto, **não são as línguas, mas os modos de dizer, que dão a esses estudantes um sentido identitário compartilhado**.

Thaís, ainda no que se refere ao Excerto 37, menciona o quesito  *festa* como outro elemento integrador. Esses dois elementos – linguagem e festa (aqui, entendida como “vida noturna”) – são apontados por outros colegas também. Contudo, queremos analisar o modo como Thaís constrói seu discurso. Há, nos enunciados proferidos pela aluna, duas proposições rearranjadas, quer dizer, reconstruídas, as quais parecem corrigir o sentido primeiro. Ela diz: *achei a juventude, os adolescentes muito parecidos os daqui e lá*. Na comparação, ela se remete aos grupos como “juventude”, em primeira instância e, em seguida, como “adolescentes”. Parece, então, que os dois termos não têm exatamente o mesmo significado e nos ocorre pensar que a juventude é uma referência mais ampla que a adolescência e, talvez, desprovida de “moratória”, como propõe Calligaris (2000).

<sup>35</sup> Ver a categoria “(...) *uma imersão total: mobilidade estudantil*”, subseção 5.1.

Entretanto, existe também uma separação entre os grupos (*os daqui e lá*), que é o que viabiliza compará-los. Thaís, conforme sinalizamos, considera ambos *muito parecidos* e, na alocação seguinte do mesmo excerto, na qual se inclui nesse grupo definido que são os adolescentes (*a gente*), ela reformula sua afirmação, considerando que são *muito iguais*. Conforme dissemos em referência ao Excerto 32, “igual” é uma palavra que não permitiria gradação. Aquilo que não é igual não teria outra possibilidade, senão ser diferente. Não se pode ser “mais igual” ou “menos igual” nesse sentido. Porém, vemos que Thaís, nessa construção, enfatiza as semelhanças entre os alunos “daqui” e “de lá”. Como disse a aluna (Excerto 37), foi possível “sincronizar”, quer dizer, encontrar elementos comuns entre os grupos. Nesse sentido, poderíamos destacar aquilo que Calligaris (2000, p. 35) chama “adolescente gregário”, ou seja, aquele que cria grupos com pessoas de sua faixa etária (dos quais, portanto, os adultos são excluídos), permitindo que se reconheçam mútua e facilmente.

Esses grupos são formados a partir de um objetivo comum, que é a ausência de moratória (CALLIGARIS, 2000). Observemos, na passagem que segue, quando comentávamos sobre o que os alunos conversaram com os anfitriões, os indícios de Gabriela e Lenen sobre os interditos que perpassam a vida adolescente:

Excerto 38

*Gabriela: Da diferença entre Brasil e Argentina, os costumes e tudo mais. Com a Helena<sup>36</sup> eu conversei sobre tudo, todos... Nossa! Sobre... Bem, coisa bem... Como se fosse uma amiga minha que eu, né, conhecesse há muito tempo. E, ah, com a gurizada a gente falava coisa de gurizada... Beber... (risos) Mas foi bem legal. Com os pais, uma coisa mais séria, mais formal, o Brasil, enfim. Não sei o que. Mas, com a gurizada...*

*Lenen: É, com a gurizada era... totalmente diferente (risos). (Grupo D – l. 134-143)*

Gabriela, nesse trecho, revela como **reconhece as diferenças que são postas, a depender do interlocutor ao qual nos dirigimos**. Falar com *a gurizada* é diferente de *falar com os pais*. Com estes, a conversa é mais séria, mais formal e aborda, por isso, temas tais como falar das divergências entre Brasil e Argentina, por exemplo. *Mas, com a gurizada*, o tema – e, possivelmente, o tom – da conversa é outro: é possível falar de coisas próprias do seu universo, como *beber*. Ao falar de “beber”, Gabriela ri, dado que a bebida entre adolescentes, se bem não é ilícita, tampouco é publicamente permitida. Nossa aluna reconhece também esse limite, portanto a risada funciona, ainda, como um atenuante desse assunto que é delicado. Lenen

<sup>36</sup> Este é um nome fictício que tem por finalidade preservar a identidade da pessoa citada.



reforça o que disse Gabriela, repetindo suas palavras e acrescentando um “totalmente” antes de “diferente”, também seguidos de risos (*com a gurizada era... totalmente diferente*). Eles mostram, destarte, como alguns interditos, tais como a bebida alcoólica entre adolescentes, são fatores que os integram (os “daqui” e os “de lá”) em um grupo único.

Em entrevista ao Grupo E, Thaís conta que seus anfitriões gostavam muito de saber sobre sua família. Ela diz que mostrou fotos de todos os seus familiares pela internet, inclusive de seu namorado. Nos próximos três trechos (Excerto 39, 40 e 41), vemos como o grupo dá continuidade à história:

Excerto 39

*Thaís: (...) E daí, eles ((os anfitriões)), tipo, ficaram... Daí, eu falei que, tipo, não era... que é meio comum as pe... as meninas começarem a namorar nessa época, tipo... Tem bastante meninas que namoram.*

*Caroline: É. Eu acho que eles ficaram meio assim [Thaís: É] porque eu falei que eu tava namorando, tipo, há um ano e pouco [Thaís: Eu também falei e eles ficaram...=] E daí eles ficaram: “- Nossa!” [Thaís: =tanto tempo] Assim... Mas...*

*P-P: Eles acharam muito cedo?*

*Caroline: É. (Grupo E – l. 317-327)*

Thaís comenta que após ter mostrado a foto de seu namorado, *eles ((os anfitriões)), tipo, ficaram...* As reticências indicam uma suspensão na fala da aluna, quem não revela o modo como reagiram seus interlocutores a respeito do que ela dizia quando apresentou a foto. Ela produz, então, um novo enunciado (*eu falei que, tipo, não era...*), que termina igualmente nessa suspensão da fala. Ao dizer o que “não era”, Thaís parece querer mostrar o que não faz parte do namoro, já que esse era o assunto do qual vinha tratando com a família. Ela prossegue seu discurso contando que teria esclarecido que *é meio comum* o namoro na idade dela e que *tem bastante meninas que namoram*.

Na sequência, é Caroline quem usa a expressão *eles ficaram meio assim* e, embora diga que “assim” está relacionado ao fato de ela ter contado que namorava há cerca de um ano, ela ainda não esclarece qual foi o comportamento adotado por seus anfitriões frente a isso. Parece-nos pertinente notar que a construção *eles ficaram*, sem a completude de “como” se portaram, repete-se ainda duas vezes (além das duas já mencionadas). Na última delas, Caroline adjunta uma locução de admiração (*Nossa!*), que dá, por fim, um indício de surpresa e é Thaís quem fornece a primeira pista sobre esse “estado” dos anfitriões ao dizer: *tanto tempo!* Ainda assim,

é possível notar que Caroline não propõe diretamente o cerne da questão, e continua titubeando entre os vocábulos *Assim* e *Mas*.

Aí é quando intervenho, a partir do que infiro das falas das alunas, e pergunto se os anfitriões (na verdade, os pais das famílias receptoras) teriam pensado que elas eram muito jovens para namorar. Só depois disso é que fica mais claro o mote que estavam problematizando em nossa conversa, já que Caroline confirma minha suposição (*É*). Queremos aproveitar para ressaltar como são profundas as análises expostas nos discursos das participantes. Notar as

diferenças no modo como culturas díspares podem tratar a questão da afetividade e da sexualidade, por exemplo, poderia ter passado despercebido. A vida afetiva e sexual dos adolescentes é um tópico relevante da esfera educativa e esse tema não nos parece menos importante que os outros já expostos para a construção da “cidadania regional” (MERCOSUL, 2011), levando em consideração que os comportamentos não devem ser julgados como melhores ou piores, mas simplesmente entendidos enquanto manifestações culturais diferentes.

No próximo excerto, Thaís continua abordando o tema “nas entrelinhas”, deixando pendentes as conclusões de seus enunciados:

Excerto 40

Thaís: Não que eles não façam coisas que eles acham, tipo... **As meninas lá=**

Caroline: =são **bem saidinhas**.

Thaís: *É. São, tipo... são tranquilas, assim, a fatos sexuais, assim, digamos. [Caroline: É, mas...] Os pais acham que... não sei. Não sei se eles sabem porque eu acho que eles (.) que eles, tipo=*

Caroline: *Eu acho que não. Não sabem. Pelo menos na minha família, [Thaís: =ta... tabu] o pai era bem superprotetor.*

Thaís: *Tipo...*

Caroline: **Mas a mãe não tinha tabus com a filha, tipo, falava sobre tudo.**

Thaís: *É que o que eles tabulam é que quem namora, né? Enfim... E eles acham isso, eu acho, que meio errado. Só que eles não se dão conta que os filhos fazem sem namorado.*

Caroline: *É.*

Thaís: *Essa era... é um certo preconceito com quem namora. (Grupo E – l. 328-347)*

Enquanto Thaís deixa implícito o que “eles” fazem, sua avaliação sobre *As meninas lá* é co-construída por Caroline: *são bem saidinhas*. A escolha de Caroline pelo termo “saidinhas”, que significa “ousadas” ou “atrevidas”, ao contrário de algumas palavras elencadas em outras entrevistas<sup>37</sup>, é bastante pudorosa. Até o momento, notamos que há certa meticulosidade por parte das nossas alunas em tratar do tema da sexualidade dos jovens. As constantes pausas e

<sup>37</sup> Ver considerações na nota de rodapé nº 4 neste capítulo.

enunciados incompletos nos fazem supor que uma das possíveis razões para tal é que o tópico talvez seja demasiado íntimo para ser abertamente discutido em uma conversa que, se sabia, estava sendo gravada e seria interpretada dentro de um trabalho acadêmico.

O próximo turno de Thaís parece representativo dessa hipótese que elaboramos: *É. São, tipo... são tranquilas, assim, a fatos sexuais, assim, digamos*. Se observamos a maneira como constrói seu discurso, veremos: a) a eleição da expressão “fatos sexuais”, que assim como “saidinhas”, é menos vulgarizada, popular ou coloquial; b) o adjetivo “tranquilas”, relacionado a “fatos sexuais”, contribui para suavizar essa apreciação; c) o uso de “assim” (duas vezes), entre os quais aparece o sintagma “fatos sexuais”, também funciona como atenuante à proposição do tema em questão; d) o “digamos”, que aparece ao final, faz referência, justamente, a um modo de dizer que devido à inclusão de outras pessoas na voz que fala (primeira pessoa do plural), abranda a responsabilidade daquele que enuncia.

Em seguida, Thaís traz à discussão a dúvida de se os pais têm ou não conhecimento do comportamento sexual de seus filhos. O discurso da aluna ainda parece um pouco truncado (permanecem as repetições e suspensões) e Caroline, quem já ia sobrepondo sua fala, toma o turno para esclarecer seu ponto de vista: *Eu acho que não. Não sabem. Pelo menos na minha família, o pai era bem superprotetor*. A estudante relata que provavelmente os pais não soubessem da vida sexual de seus filhos e o elemento que a leva a argumentar dessa maneira faz referência à superproteção do pai de sua anfitriã, do que poderíamos inferir que, na leitura de Caroline, pais que protegem muito seus filhos (*bem superprotetor*) não costumam saber aquilo que estes realmente fazem.

A causa para os pais (do sexo masculino, já que o referente é “o pai”<sup>38</sup>) não se inteirarem da prática sexual dos filhos (ou, mais especificamente, das filhas) parece ser a falta de diálogo, já que esses pais tratariam o tema da sexualidade como um *tabu*. É o turno subsequente que nos permite fazer tal inferência, quando Caroline diz, a partir de uma adversativa: *Mas a mãe não tinha tabus com a filha, tipo, falava sobre tudo*. Dando continuidade à conversa, Thaís tenta mostrar que os pais julgam que ter relações sexuais com o namorado, na idade delas, é algo errado. Aqui, lembramos da rebeldia adolescente de que trata Calligaris, quem diz que

[n]ão conseguindo que seu corpo seja reconhecido como adulto (portanto desejável), **o adolescente pode escolher se impor pela sedução mais brutal** [iniciar-se na vida sexual, indo contra a moratória dos pais]. **O desejo do adulto seduzido, tentado, é –**

<sup>38</sup> Vale notar que no *corpus* gerado das entrevistas há uma diferença marcante entre os homens e as mulheres daquela comunidade em termos de ações ou imaginários (segundo, claro, a perspectiva de nossos alunos). Embora o gênero seja uma questão intrigante, excede o escopo de nossa pesquisa e, por isso, não será tratado aqui.

como o medo – **equivalente físico, real, de um reconhecimento que tarda.**  
(CALLIGARIS, 2000, p. 44, grifo nosso)

Segundo Thaís, os pais não teriam percebido que, mesmo não tendo o compromisso formalizado do namoro, suas filhas também teriam relações sexuais com os meninos (*eles não se dão conta que os filhos fazem sem namorado*). Entretanto, vemos como, de alguma maneira, Thaís elide a referência à temática porque não explicita o que os filhos fazem, nem o que os pais “tabulam” (*o que eles tabulam é que quem namora, né? Enfim...*).

Caroline concorda com Thaís e esta conclui que achar “isso” (ter relações sexuais na adolescência) *meio errado* é (ou era, por parte daqueles pais) *um certo preconceito com quem namora*. Por um lado, tanto “meio” quanto “um certo” evidenciam, através da voz da própria Thaís, que os pais não eram categóricos na postura adotada; que havia flexibilidade no modo de compreender os jovens. Por outro lado, a maneira cautelosa com que Thaís expõe o assunto parece indicar, indiretamente, que ela mesma considera que tratar disso é um tabu. No emaranhado entre discurso e prática, é aparentemente difícil deslindar o próprio julgamento (muitas vezes inconsciente, pois está cultural e socialmente constituído) daquele julgamento que (acreditamos) fazem os outros. Olhar para si mesmo, nesse sentido, figura como mais difícil que olhar e falar sobre o modo de agir do outro.

O **Quadro 5** sintetiza e relaciona as análises aqui apresentadas. Ele<sup>39</sup> está dividido em dois tópicos: Identidades Culturais Nacionais (“aqui” *versus* “lá”) e Identidade Cultural Adolescente. No que concerne ao primeiro tópico, não foi incluído no quadro o Excerto 26, porque não mostra nenhuma comparação entre o “aqui” e o “lá” que possa ser entendida como uma semelhança ou uma diferença. A respeito do segundo tópico, não foi incluído o Excerto 36, pois ainda que expresse uma representação idealizada do adulto “eterno adolescente”, não é possível inferir nenhuma comparação com a presença desse mesmo ideal entre os jovens de “lá”.

Quadro 5 – Codificação Axial da Categoria “São costumes diferentes, mas não tão diferentes: identidade cultural”

IDENTIDADES CULTURAIS: “aqui” versus “lá”		SEMELHANÇAS		Avaliadas com surpresa
DIFERENÇAS	Por quê?	O que?	Por quê?	
- lá é interior (E25)	- só tem uma loja; só tem um bar; é <i>desertão</i>	- os costumes e a comida <i>era [m] parecido[s]</i> (E32)	- família de origem italiana; polenta	
- os horários são <i>louco[s]</i> ; diferentes (E27)	- voltam mais tarde pra casa; comem mais tarde	- <i>têm gostos que nem a gente</i> (E33)	- pelo tradicional e pelo não tradicional do país	
- a casa <i>era mais simples</i> (E28)	- era bem pequenininha; não tinha sala	- <i>na fronteira têm muitos costumes que são de lá</i> (E34)	- chimarrão/mate	
- a escola <i>não era boa pra nós</i> (E29)	- a estrutura <i>se parecia às nossas escolas normais, estaduais</i>			
- as normas escolares são rígidas (E30; E31)	- existe uma autoridade aparente			
IDENTIDADE CULTURAL ADOLESCENTE		SEMELHANÇAS		Avaliadas favoravelmente
DIFERENÇAS	Por quê?	O que?	Por quê?	
- moratória mais rígida (E39; E405)	- é cedo para as meninas <i>começarem a namorar</i> nessa idade; - há <i>um certo preconceito com quem namora.</i>	- <i>jovem é jovem</i> (E35)	- são parecidos ou iguais no mundo todo	
		- os adolescentes (E37)	- são <i>muito parecidos os daqui e lá</i>	
		- os adolescentes (E37)	- compartilham o estilo de linguagem	
		- <i>eles são muito festeiros</i> (E37)	- fazer festa é próprio do mundo adolescente	
		- a <i>gurizada</i> (E38)	- fala sobre os mesmos temas (entre eles, beber)	

Fonte: Elaborado pela autora.

Seguem, abaixo, observações acerca das informações do **Quadro 5**:

- a) as **diferenças a respeito das identidades culturais nacionais**, conforme explanamos ao longo das análises, parecem fazer parte das expectativas dos estudantes e, talvez por isso, são mais facilmente reconhecidas e elencadas durante as entrevistas;
- b) em geral, as **diferenças em termos de identidades culturais nacionais** são avaliadas desfavoravelmente quando representam o “lá”. Quando há uma avaliação positiva sobre o “lá”, há igualmente uma tendência a encontrar algum aspecto proveitoso no “aqui”. Parece que apontar algo desfavorável sobre “lá” é uma maneira de afirmar o seu pertencimento ao “aqui”; sua identidade brasileira/gaúcha/bento-gonçalvense;
- c) assemelhanças entre o “aqui” e o “lá” geralmente surpreendem, tendo em vista que são menos previstas pelos alunos. Ao mesmo tempo, parecem ter sido menos encontradas ou observadas. Tais semelhanças não permitem inferências sobre o critério “favorável”/”desfavorável”;
- d) a **identidade cultural adolescente** – *una* – parece ser um expoente no que diz respeito às **similitudes** entre os grupos “daqui” e de “lá”.
- e) uma vez que os Excertos 39 e 40 referem-se à visão dos alunos acerca das imposições que os adultos fazem sobre eles (as quais, ainda que avaliadas como mais severas no caso dos anfitriões, são comuns a todos os estudantes), juntos, tais excertos podem ser entendidos também como uma **semelhança da identidade cultural adolescente**.

Outra questão relacionada às compreensões das marcas culturais levantadas pelos alunos foram os estereótipos. Dada sua relevância entre os discursos, tornaram-se uma categoria, a qual apresentaremos a seguir.

<sup>39</sup> No quadro, o que está em “*italico*” corresponde a dado transcrito, tomado do excerto indicado; os colchetes indicam uma alteração do dado para fins de concordância; os excertos indicados em “**negrito**” são os que correspondem ao dado transcrito, embora os outros excertos indicados entre parênteses apontem o mesm

### 5.3 QUE ARGENTINO! REPENSANDO OS ESTEREÓTIPOS

O estereótipo, no âmbito da psicologia social, não é visto sempre como fonte de equívocos ou de preconceitos que levam a relações interpessoais de discordância. Esse fenômeno é também considerado uma fonte de coesão social, um elemento construtivo na relação do ser humano consigo e com o outro. Historicamente, como apresentam Amossy e Pierrot (2010)<sup>40</sup>, a palavra “estereótipo” surge no século XIX, vinculada à tipografia (impressão realizada com chapas de caracteres fixos). Daí estende-se, nessa mesma época, seu sentido figurado, cuja conotação é de “rigidez”. Já no século XX, o termo “estereótipo” adquire o sentido de “esquema” ou “fórmula cristalizada” e passa a se constituir, desde os anos 1920, em um foco de estudos da psicologia social.

Atualmente, segundo Amossy e Pierrot (2010), coexistem duas noções de estereótipo: uma, mais corrente, associada às imagens coletivas rígidas e redutoras, frequentemente usada em sentido pejorativo; outra, adotada pelo uso mais erudito, que corresponde às imagens como elementos de mediação social e comunicação. Por estarmos embasando nossos argumentos na obra das citadas autoras, assim como elas, falaremos em estereótipo a partir da disciplina da psicologia social<sup>41</sup>, considerando o “estereótipo”: a) desde uma perspectiva não pejorativa, reconhecendo sua função construtiva, tanto cognitiva quanto social; b) sinônimo de expressões como “imaginário”, “imagem”, “representação (social)”, “esquema compartilhado”, entre outras; c) uma elaboração, que não reflete a realidade, ainda que possa derivar de alguma base factual observável e estabelecer, portanto, alguma relação com ela; d) uma construção preexistente, resultante de um aprendizado social.

Sob a categoria “estereótipos” há duas subcategorias, que são: o nosso imaginário sobre “eles” e o imaginário deles sobre “nós”.

---

<sup>40</sup> Originalmente publicado em 1997.

<sup>41</sup> Conforme as investigadoras, os estudos contemporâneos sobre “representação social” e “estereótipos” coincidem com frequência. Porém, “numa perspectiva relacionada com o imaginário social [...] a expressão ‘representação social’ apresenta, sem dúvida, a respeito do termo ‘estereótipo’, a vantagem de não estar carregada de conotações negativas” (AMOSSY; PIERROT, 2010, p. 55-56; tradução nossa; aspas do autor). Por isso, segundo elas, muitos estudiosos da psicologia social têm preferido usar o primeiro termo em detrimento do segundo.

### 5.3.1 (...) *a gente tem uma imagem muito ruim do povo argentino: nosso imaginário sobre “eles”*

Nossos estudantes relatam que antes da viagem – ou seja, antes de entrar em contato com seus anfitriões – tinham uma visão diferente de como seriam os argentinos. Na entrevista ao Grupo A, chamamos atenção ao fato de que a menção ao imaginário sobre os argentinos partiu dos próprios entrevistados. Dado que a pergunta feita por mim solicitava informações acerca das expectativas dos estudantes com a experiência de mobilidade (primeira pergunta, conforme Apêndice D), se as respostas de nossos alunos se fundamentaram em uma previsão de como seriam os argentinos (referidos de forma generalizada), significa que esse “modo de ser” – explorado a partir do contato com seus anfitriões – fazia parte daquilo que os nossos alunos esperavam encontrar em terras lopeses.

Respondendo a essa pergunta, Germano menciona: *quando eu tava (incompreensível) aqui, os argentinos são **mais bravos, mais ignorantes e tudo mais, daí eu já tava indo lá esperando uma coisa assim, né?*** (Excerto 41; Grupo A – l. 25-27). “Aqui” refere-se a Bento Gonçalves, cidade em que foi realizada a entrevista e, portanto, marca um posicionamento anterior à experiência de intercâmbio. Seguimos analisando sua fala, pensando, primeiramente, na significação negativa que têm os adjetivos ressaltados: bravo, não no sentido de bravura ou de coragem, mas com um sentido de brabeza, mais próximo à fúria e à ira não conscientemente controláveis; ignorante, no sentido de um agir irracional ou de falta de civilidade.

Em segundo lugar, pensamos também na combinação dessas palavras com o intensificador “mais”. Essa combinação (intensificador + adjetivo) poderia suscitar diferentes interpretações, entre elas: a) os argentinos são comparados aos brasileiros e, portanto, os brasileiros também teriam essas características, porém não tão acentuadas; b) há uma comparação entre o “antes da experiência” e o “depois do contato com os anfitriões”, sendo os argentinos mais bravos e ignorantes (antes) do que quando Germano se deparou com eles frente-a-frente (depois). A interpretação (b) traz, ainda, outra significação: se os argentinos eram mais bravos e ignorantes antes, agora (depois da experiência) eles não deixaram de sê-lo; essa perspectiva apenas foi atenuada. Logo, parece-nos que se mantém algum resquício pejorativo na avaliação de Germano sobre os argentinos.

Ao continuarmos a análise, observando como segue o relato de Germano, vemos que a interpretação (b) é a que mais se aproxima do sentido dado por nosso aluno, embora também possamos subentender a existência de uma comparação com os brasileiros – item (a). Essas inferências derivam da seguinte colocação:



Excerto 42

*Germano: Mas daí a gente chegou lá e eles parecem, é... eles parecem muito com a (...) com as pessoas daqui. Tipo, são muito mais acolhedores do que por exemplo, do que muitos acham. São muito mais acolhedores do que a gente imaginava.*  
(Grupo A – l. 30-35)

Notamos que Germano introduz essa fala com o uso de uma adversativa (*mas*), marcando, assim, uma contradição com o que vinha dizendo antes, isto é, quando considerava a suposta brabeza e ignorância dos argentinos. Agora, ele revela uma visão diferente, advinda do contato com a situação vivida, com o fato de terem chegado lá, em *Río López*, e colocado em xeque representações de que dispunham (quer dizer, os argentinos não são tão bravos e ignorantes quanto se pensava).

Igualmente, Germano ressalta que os argentinos, ao contrário do imaginado, são parecidos *com as pessoas daqui*, o que poderíamos, numa primeira análise, ler como “os brasileiros”, uma vez que ele designa os anfitriões como “argentinos” e é a característica de nacionalidade que oporia “os que são de lá” e “os que são daqui”. Nossa hipótese inicial seria, portanto, para a situação em questão, que a faceta mais evidente de oposição entre os grupos estaria dada pela nacionalidade, pois as marcas intergrupais (nossos alunos *versus* alunos anfitriões) ou intermunicipais (bento-gonçalvenses *versus* lopenses), para citar algumas, não são proeminentes no co-texto da fala de Germano.

Temos de observar, no entanto, que quando Germano diz *a gente chegou lá*, o sujeito “a gente” circunscreve-se ao grupo de alunos que fez a viagem<sup>42</sup>. Portanto, ao continuar sua fala, dizendo que *eles parecem muito (...) com as pessoas daqui*, esse demonstrativo não está denotando propriamente os brasileiros, mas talvez os gaúchos ou, mais especificamente, os habitantes da região serrana do Rio Grande do Sul. Ao dizer que os argentinos são *mais acolhedores do que muitos acham*, Germano expande seu referente, já que “muitos” é um sujeito indefinido. Contudo, quando afirma, em seguida, *mais acolhedores do que a gente imaginava* restringe novamente o referente, uma vez que “aqueles que imaginavam” eram somente os que faziam parte do grupo de intercâmbio (“a gente”).

<sup>42</sup> Há, neste caso, uma mudança semântica, conforme Borges (2004 apud ZILLES, 2007, p. 32), em que o “a gente” passa a expressar “pessoa do discurso: eu e tu, eu e outras pessoas”.

Acreditamos que pensar nesse sujeito enunciator enquanto “gaúchos” ou “serranos do Rio Grande do Sul” faz mais sentido do que pensá-lo enquanto “brasileiros”. Isso porque as pessoas “daqui”, do Rio Grande do Sul, estão próximas da Argentina e compartilham com os argentinos (ao menos com parte deles, que é a mais conhecida por nós) a cultura “gaucha”<sup>43</sup>. Claro que, como dissemos, os alunos generalizam quando citam “os argentinos” e pode ser que os estejam vendo apenas como aquela porção da população (ou do território) que tende a ser a mais difundida no Brasil: a bonaerense. Mas, em considerando que os seus anfitriões não são de Buenos Aires, nossos alunos optariam pela classificação de que mais facilmente dispõem para nominá-los, que é a de “argentinos”<sup>44</sup>.

Ribeiro (2002) revela que o modo de representar as coletividades varia. O antropólogo exemplifica:

[é] o que ocorre com os migrantes goianos que vivem em São Francisco, na Califórnia, que, transformados em minoria étnica, veem sua identidade goiana – que fazia sentido internamente ao sistema classificatório brasileiro – ser transformada, no contato com os norte-americanos, em uma contrafação exotizada da identidade de ‘brasileiro’ [...]. (RIBEIRO, 2002, p. 239, aspas do autor).

Seguindo com a análise da fala de Germano, nos chama a atenção que quando ele passa a considerar os argentinos como pessoas mais acolhedoras do que “muitos acham” ou do que “a gente imaginava”, escolhe sujeitos gramaticais representativos de um grupo de pessoas, o que indica que não se trata de um pensamento somente seu, individual, mas de uma coletividade. Além disso, ao mencionar os verbos “achar” e “imaginar”, remetemos suas palavras ao plano daquilo que vimos denominando “estereótipos”, uma vez que estes são formados enquanto representações (AMOSSY; PIERROT, 2010). Entendemos que a desconstrução de alguns estereótipos – assim como o fez Germano – é primordial para uma efetiva integração regional, no sentido que propõe o SEM, dado que, quando vistas negativamente, essas representações tendem a afastar-nos uns dos outros, provocando, às vezes, relações turbulentas e até xenofóbicas.

<sup>43</sup> Tratamos disso na seção 5.2.2, intitulada “*Tinha muita coisa que a gente achou que ia ser diferente, mas era, tipo, muito igual: identidade cultural nacional e semelhança*”, quando falamos sobre a constituição de um “Estado de cultura” (LEENHARDT, 2002) entre Argentina, Uruguai e Brasil.

<sup>44</sup> Devemos salientar que nossos alunos, mesmo se pensados como “gaúchos”, não deixam de ser brasileiros, assim como os “lopenses” não deixam de ser argentinos.

Há outras entrevistas em que o julgamento do outro – aqui, entendido como os argentinos lopeses com quem os alunos brasileiros tiveram contato – passa, da mesma forma, por uma depreciação<sup>45</sup> e comparação com aquilo que seria característico da identidade brasileira, enquanto grupo nacional, do qual fazem parte os alunos entrevistados. A estudante Nathália relata, por exemplo, ao ser questionada por mim sobre alguma possível mudança de concepção acerca dos argentinos após a viagem, que a imagem que ela tinha deles é de que seriam, na melhor das hipóteses, como nós, ou então piores que nós. Acompanhemos a transcrição dessa parte da entrevista:

Excerto 43

*P-P: E com relação aos argentinos, vocês acham, assim, que... o que vocês tinham de imagem deles antes e qual é a imagem deles agora, é a mesma coisa?*

*Nathália: **Eu, pra mim parecia que eles eram... pensei que eles eram, tipo, igual à gente, ou pior, mas eu acho que quando eu voltei, eu voltei com a imagem que eles são melhores do que a gente, né? Porque eles, a educação deles... não só na casa, mas nas ruas, quando a gente passava... tudo era, tipo, muito mais educados do que...** (Grupo B – l. 288-302)*

Embora Nathália explicitamente esteja aludindo a uma ideia particular (ela usa *eu, pra mim* e *pensei*), percebemos que ela compara dois grupos de pessoas: “eles” versus “a gente”. Nessa comparação, mostra que antes da viagem sua representação era a de que os argentinos seriam *igual à gente, ou pior*.

As falas de Germano e Nathália (Excertos 41 e 43), na medida em que posicionam os argentinos em um lugar *a priori* duvidoso e menosprezado, também mostram que a maneira de exprimir essas declarações parte da comparação entre grupos, sejam estes entendidos como “argentinos e brasileiros”, sejam como “grupo de alunos do IF-BG e grupo de alunos da EA”. Desse modo, é possível ver como “o estereótipo aparece sobretudo como um instrumento de categorização que permite distinguir, comodamente, um ‘nós’ de um ‘eles’”<sup>46</sup> (AMOSSY; PIERROT, 2010, p. 49; tradução nossa; aspas do autor). Assim, em um primeiro momento, os argentinos, “eles”, seriam iguais ou piores (mais bravos e mais ignorantes) que “nós”, os brasileiros.

<sup>45</sup> Lembremos da leitura que fizemos sobre a colocação de Germano (Excerto 41) quanto aos argentinos serem “**mais** bravos” e “**mais** ignorantes” antes de conhecê-los pessoalmente.

<sup>46</sup> [...] el estereotipo aparece ante todo como un instrumento de categorización que permite distinguir cómodamente un “nosotros” de un “ellos”.

Ainda que se deixe entrever uma convenção aparentemente cristalizada na cultura brasileira, cuja alegação reside em dotar os argentinos de características negativas, nossos alunos sentiram-se obrigados a reconhecer, diante de si mesmos, seus enganos a respeito do imaginário previamente construído, que levaram consigo na viagem. Durante a experiência, seus esquemas mentais coletivos são submetidos à prova e, a partir disso, os estudantes são capazes de perceber o quão educados e acolhedores se mostraram seus anfitriões. As representações perdem, destarte, parte de suas forças frente ao que se pode experimentar durante o intercâmbio e os “argentinos” começam a ser vistos como pessoas com quem é possível se relacionar bem, se aproximar, se “integrar”.

Passemos a analisar, agora, o que diz a aluna Letícia, em resposta à mesma pergunta feita à Nathália (indagação direta de sua representação acerca dos argentinos): *Ah, pelo que sempre dizem, né, os argentinos são... pessoas... sei lá... [e, mais adiante] Tipo... e também que... sempre, ã... tem a rivalidade entre brasileiros e argentinos* (Excerto 44; Grupo C – l. 271-272; 281-282). Percebemos, no que diz Letícia, que há uma constância (*sempre*) naquilo que se tem como discurso ou lugar instaurados a respeito dos argentinos e da sua relação com os brasileiros. Já está dito, antes mesmo do que expõe Letícia, como são os argentinos; já é consensual, em uma história prévia à da aluna, que existe rivalidade entre argentinos e brasileiros. A manutenção dessas representações, algumas vezes, se deve ao intento de autoafirmar as identidades nacionais; uma disputa historicamente constituída. Justamente por isso, são representações difíceis de serem desfeitas, mas devem ser ao menos confrontadas no conhecimento empírico se buscamos, realmente, uma identidade regional.

Uma análise que também aponta a uma relação turbulenta entre argentinos e brasileiros pode ser feita a partir do que diz Moysés em (...) *todo mundo diz que os argentinos são mais... não gostam muito dos brasileiros* (Excerto 45; Grupo F – l. 250-252). A fim de justificar as presumidas dissonâncias, Moysés apoia-se em uma voz que circula socialmente no Brasil, afinal, *todo mundo diz* que argentinos não gostam de brasileiros. Ainda que “todo” seja um quantificador universal em semântica, o aluno provavelmente não está fazendo referência a todas as pessoas do Brasil (ou do mundo) literalmente, mas mostrando, por uma parte, que se refere a um número substancial de pessoas e, por outra parte, que tal referência é genérica (podem ser os alunos que viajaram, a comunidade em que estão inseridos, os brasileiros como um todo ou quaisquer outras pessoas).

É interessante ver, contudo, que o aluno projeta nos argentinos a causa da rivalidade, pois, em seu entendimento, são eles que não gostam dos brasileiros; não o contrário. Dessa forma, mesmo que os sentimentos fossem verdadeiros e recíprocos, Moysés buscou se defender

atrás dessa suposição, uma vez que se vê como brasileiro. Isso poderia inclusive ter como causa a pessoa que está lhe entrevistando: a professora de espanhol, que levou seus alunos “até os argentinos”. Nesse caso, seria talvez constrangedor assumir, por exemplo, que seriam os brasileiros, como ele, que não gostam muito dos argentinos.

A permanência dessas representações, que chamei antes (na fala de Letícia, Excerto 44) de constância, aparece, ainda, em outra colocação de Moysés, quando declara: *É aquela velha rixa entre brasileiro e argentino* (Excerto 46; Grupo F – l. 258-259), marcada por uma expressão inicial corriqueira (*É aquela velha...*). Dizer que algo é velho significa, em um dos sentidos, que se mantém há bastante tempo. Isso ratifica o caráter fixo ou cristalizado que caracteriza os estereótipos. Ao mesmo tempo, a repetição de um discurso como esse se torna quase uma “verdade incontestável”, diante da qual seria difícil manter ideais de democracia, paz, cidadania e integração, conforme sugerem os documentos do MERCOSUL.

A ideia de rivalidade, trazida à tona por Letícia, tem contrapartida na percepção de Moysés quando trata da *rixa* entre argentinos e brasileiros. A palavra “rixa”, entretanto, soa como mais agressiva do que “rivalidade”. Pode ser que isso aconteça devido ao gênero social de quem as emprega, como ocorre se confrontarmos as citadas falas de Nathália e Germano (Excertos 43 e 41): ele trata os argentinos como bravos e ignorantes (mesmo que essas representações possam ser reconsideradas depois); ela, por sua vez, ao conjecturar as possíveis “falhas” de seus anfitriões, opta por abordá-las a partir dos aspectos positivos que observou no contexto de imersão (“educados”). Porém, independentemente das razões que levam ao emprego de “rivalidade” ou “rixa” está a identificação de duas coletividades que se relacionam, no imaginário dos estudantes, de maneira conflituosa.

Uma possível causa para a maneira de perceber os argentinos como rivais, *piores* do que os brasileiros, *mais bravos e ignorantes*, para resgatar as palavras dos alunos entrevistados, pode estar vinculada ao futebol. Víctor, que concedeu entrevista junto com Germano, toma o turno da conversa quando esse colega propôs tal discussão e diz: (...) *a gente tem uma imagem muito ruim do povo argentino, eu acho que... por causa... talvez até por causa do futebol e tudo mais (...)* (Excerto 47; Grupo A – l. 38-40). Novamente, estão presentes elementos como o posicionamento dos alunos enquanto um conjunto de brasileiros delimitado (*a gente*, grupo de viajantes) e o imaginário social negativo relacionado aos argentinos (*imagem muito ruim*).

Centremo-nos, no entanto, na última parte dessa declaração. Ao analisarmos a construção do enunciado, percebemos que Víctor supõe (*talvez*) que o futebol seja a arena em que as dissonâncias entre brasileiros e argentinos se concretizam. A expressão *até*, que antecede o termo *futebol*, é interpretada por nós como tendo um papel inclusivo. Quando sua função não

é temporal ou espacial, o “até” parece indicar, em uma escala, o último e mais relevante elemento a ser citado. Na composição “até por causa de”, esse elemento final ganharia ainda mais destaque. Nesse contexto, convém salientar que o futebol consta entre os principais temas de conversa dos alunos, especialmente os do sexo masculino, com os pais (neste caso, também me refiro aos homens) das famílias anfitriãs<sup>47</sup>.

O modo como o elemento “futebol” é suscitado pela voz de Víctor poderia, na mesma linha em que vínhamos analisando o excerto, ser uma forma de não aprofundar o assunto naquele momento, de tratá-lo, em nossa interlocução, superficialmente. A leitura que fazemos está apoiada no fato de que esse tema não é desenvolvido nem por Víctor, nem por seus colegas, na sequência de falas do grupo. Em outras entrevistas, os alunos também aludem o tema brevemente. Em uma delas, indaguei “com quem, quando e sobre o que” os alunos conversaram durante a experiência. Júlio, um dos nossos entrevistados, comenta: (...) *relacionava, sei lá, a seleção brasileira com a argentina, mas não muito, né?* (Excerto 48; Grupo F – l. 117-118). Enquanto pronunciava essas palavras, Moisés sobrepõe sua fala, dizendo: *Isso não se faz, cara!* (Excerto 49; Grupo F – l. 118).

Os elementos salientados podem ter sido derivados de alguma experiência prévia dos alunos com esse tipo de situação – em que argentinos e brasileiros se relacionam por meio do futebol – ou pelas nossas conversas em sala de aula, antes da realização da viagem, quando orientei que os alunos fossem moderados ao tocar nesse tema. Certamente minhas vivências e representações influenciaram nesse sentido. Mas também influenciou o fato de ter sido notificada, pelos próprios alunos, sobre o comportamento de um colega – que instigou a desavença entre os grupos, a partir desse assunto – numa troca de mensagens que eles haviam feito por meio de aplicativo de celular.

Contudo, a precaução de Júlio também pode ter sido motivada pela mídia, que costuma reforçar esse imaginário, haja vista as propagandas (pensando apenas em uma das manifestações midiáticas) veiculadas no Brasil quando os personagens centrais são argentinos, e vice-versa. Na mídia, em situações em que o foco é o futebol, argentinos e brasileiros são mostrados, na maioria das vezes, como rivais. Daí, acreditamos, desbordam muitas das “imagens ruins” de ignorância, brabeza, rixa, etc., que em algumas ocasiões estão também acompanhadas de um humor um tanto sarcástico. Como referem Amossy e Pierrot (2010, p. 41; tradução nossa), “[n]a sociedade contemporânea, as construções imaginárias cuja adequação ao

---

<sup>47</sup> Este é mais um aspecto que poderia ser explorado em relação ao gênero social: como os assuntos entre homens são diferentes dos assuntos entre mulheres ou entre homens e mulheres.

real é duvidosa, se não inexistente, se veem favorecidas pelos meios de comunicação, pela imprensa e pela literatura de massa”.<sup>48</sup>

Ainda no que concerne ao futebol, Cristiam faz a seguinte colocação durante a entrevista: (...) *os nossos colegas... os **colegas babacas** nossos, eles foram uns idiotas, às vezes, falando de futebol e essas coisas, e eles ((os anfitriões)) tiveram a paciência, maior paciência do mundo. Eles não se alteraram em nenhuma vez* (Excerto 50; Grupo B – l. 334-338). Nessa passagem, Cristiam está avaliando a postura de seus colegas ao tratarem de futebol e a reação dos anfitriões com os quais interagiam. Na visão de Cristiam, a celeuma não está, aparentemente, em conversar com os anfitriões sobre futebol. Sua repreensão aos colegas se dá em virtude do comportamento destes diante de seus interlocutores. É possível dizer que Cristiam restringe o grupo de colegas ao qual está fazendo menção, que não são todos, mas só os *babacas*. Essa qualificação corresponde, como dissemos, à desaprovação da conduta desses colegas. No entanto, vemos como o aluno se autocorrige, optando, em seguida, pela palavra “idiotas”, ao invés de “babacas”, talvez porque assim como estava julgando as atitudes de seus colegas, poderia ser igualmente julgado pelo modo como estava construindo seu discurso.

No caso específico do ensino de espanhol no Brasil, se o professor não tem consciência crítica para avaliar os materiais didáticos com os quais trabalha (que podem ser o livro ou as próprias propagandas de que falávamos), lidar com essas questões é correr o risco de incentivar certas discórdias. Os temas culturais que têm de ser discutidos em aula, conforme sugerem documentos como os PCN (1999) ou as OC-EM (2006), quando sustentados por representações pejorativas, devem ser problematizados pelos professores.

O futebol, por exemplo, é considerado, às vezes, um tema delicado porque em algumas ocasiões instiga discussões calorosas. No capítulo “A alegria é somente brasileira: a exotização dos migrantes brasileiros em Buenos Aires”, escrito pelo sociólogo Alejandro Frigerio, o autor investiga a receptividade de brasileiros imigrantes, estabelecidos em Buenos Aires há alguns anos, e conclui que “[a] rivalidade entre argentinos e brasileiros expressa-se, hoje em dia, principalmente através do futebol”. (FRIGERIO, 2002, p. 23). Sua afirmação, baseada em excertos de entrevistas com aqueles brasileiros, é fundamentada em exemplos que mostram como o futebol é capaz de trazer à tona, nas relações interpessoais, velhos estereótipos e causar situações desagradáveis no contato argentinos-brasileiros.

Contudo, há mostras de que as interações atravessadas por esse mote – o futebol – também constituíram, mais do que desavenças, uma forma legítima de aproximação entre os

<sup>48</sup> En las sociedades contemporáneas, las construcciones imaginarias cuya adecuación a lo real es dudosa, si no inexistente, se ven favorecidas por los medios de comunicación, la prensa y la literatura masiva.

dois grupos em questão. Alunos, como Renan e Germano, por exemplo, comentam que conversaram com o pai de seus anfitriões sobre futebol. Renan inclusive afirma não só ter conversado sobre tal tema, como ter assistido, junto com o pai de seu par, o campeonato argentino durante toda a semana que estiveram lá. Esses dados são muito relevantes para mostrar que o futebol, ao contrário do pensamento corrente, pode ser um fator de congregação regional, especialmente se pensarmos no sentimento que essa modalidade esportiva costuma despertar nas pessoas dessa região.

A palavra “estereótipo”, nossa categoria, é aludida pelos próprios entrevistados algumas vezes. Parte da aluna Ana Paula, por exemplo, o reconhecimento de uma mudança de perspectiva sobre a visão estereotipada que ela diz que tinham (os alunos) antes da viagem. Entretanto, ainda que essa mesma estudante tenha exaltado (em um momento anterior da entrevista) a desconstrução dos estereótipos como algo muito positivo, ela destaca a aparência física como um dos quesitos que identifica os argentinos:

Excerto 51

*Caroline: Ah, mas o motorista da nossa van, ele era **bem tradicional**.  
(incompreensível) Ele tinha até um **mullet**.*

*Thaís: Verdade! (risos)*

*Caroline: Eu fiquei olhando pro cara.*

*Ana Paula: **Que argentino!***

*P-P: O mullet é tradicional, é uma coisa que parece argentino?*

*Caroline: É, **nem todas as pessoas são assim** (...)* (Grupo E – l. 556-566)

Percebemos como os atributos físicos são elementos importantes na estereotipia. O *mullet*, por exemplo, foi um corte de cabelo muito popular nos anos 1980 e 1990. Talvez daí resulte a noção de que o motorista era *bem tradicional*. “Ser tradicional”, neste caso, significa possuir um traço que é típico de uma cultura e a tradição (a rigidez, a cristalização, a manutenção) é substancial para a existência de um estereótipo. Nos turnos sucessivos, percebemos que as colegas não relativizam, nem se opõem à afirmação de Caroline. Ao contrário, Thaís confirma (*Verdade!*) e Ana Paula reitera a observação sobre a tipicidade do *mullet* argentino na visão do grupo (*Que argentino!*). Ademais, Caroline admite que ficou *olhando pro cara*, o que é uma atitude recorrente de quem analisa algo que chama a sua atenção, neste caso, porque confirma uma pré-construção de seu imaginário. Contudo, Caroline, depois de questionada sobre essa representação por mim, apresenta um aparente recuo ao dizer que *nem todas as pessoas são assim* (“tradicionais”, se retomamos as palavras da aluna).



Até aqui, consideramos as representações dos nossos alunos em relação aos argentinos. No entanto, nas entrevistas, também identificamos representações que os anfitriões têm sobre os brasileiros. É o que veremos a seguir.

### 5.3.2 (...) *eles também imaginavam a gente totalmente diferentes: o imaginário deles sobre “nós”*

Ainda tratando da estereotopia e dos itens típicos ou característicos que as moldam, podemos ver, na interação que segue, como ela está representada para ambos os grupos:

#### Excerto 52

*P-P: Sim. E alguma coisa mudou em vocês depois do intercâmbio? O que que vocês pensavam dos argentinos antes e o que que vocês começaram a pensar depois...*

*Júlio: Ai, sei lá. Eu tinha uma, meio que uma **visão estereotipada deles**, assim. [Gabriel: *é*] *Bá*, eu vou chegar lá e já vou **escutar só tango (.) tango** [Moysés: (incompreensível)]. *E aí, eles têm a impressão nossa=* [Moysés: =do samba] **que é só samba, caipi...** [Moysés: capoeira] **capoeira, caipirinha, feijoada** [Moysés: e carnaval] **e carnaval.***

*Moysés: Bá, pior é que me perguntaram de tudo, cara.*

*Júlio: Sim.*

*Moysés: **Samba, feijoada e carnaval...***

*Júlio: É. Me perguntaram também.* [Moysés: (incompreensível)]

*Júlio: Mas, **realmente era outra visão** (incompreensível). **Agora tenho uma outra visão de como é que é... os argentinos.***

*Gabriel: Sim. **Eles nem conheciam tango.***

*Júlio: Sim.*

*Gabriel: **Eles nem sabiam o que que era tango.***

*Moysés: **Como não?***

*Gabriel: Sim, **alguns não sabiam o que que era tango.***

*Moysés: Cara (incompreensível)*

*Júlio: É. **Eu não conheço o samba muito.** (Incompreensível)*

*Moysés: Não, **mas tu sabe o que que é, pelo menos.** A gente não conhece, mas sabe o que que é. (Grupo F – l. 214-239)*

Como podemos notar, Júlio relata que *tinha meio que* uma visão estereotipada dos argentinos antes da viagem. Esse “meio que” atenua sua declaração sobre a preexistência de uma representação que foi desconstruída na experiência (“tinha”). A avaliação anterior de Júlio aparece no uso da interjeição *Bá*, de significados variados, mas que no co-texto de produção de sua fala, apresenta um valor depreciativo sobre as expectativas que tinha antes da viagem (*eu vou chegar lá e já vou escutar só tango*).

Seguindo com seu discurso, Júlio imediatamente informa que, em contrapartida (*E aí*), os argentinos também têm uma visão estereotipada do brasileiro/Brasil, pois acreditam que o

que se ouve aqui é só samba. E complementa sua colocação com a co-construção de Moysés, mencionando aspectos que, segundo os anfitriões, seriam tipicamente brasileiros: caipirinha, capoeira, feijoada e carnaval. Um importante argumento para esse imaginário, nas palavras de Ribeiro (2002, p. 259; aspas do autor), consiste em que “[v]ários dos assim chamados ‘símbolos nacionais’ brasileiros – o samba, a capoeira, a feijoada – são relacionados à cultura negra e acabam prevalecendo também nas representações sobre o país no exterior”.

No já citado estudo de Ribeiro (2002), o autor analisa como as representações sobre o Brasil e a Argentina estão vinculadas, nesta ordem, às ideias de tropicalismo e europeísmo. Em ambos os casos, o estudioso parte da história da formação dessas coletividades e assinala dois aspectos diferenciadores dos países, quais sejam, a formação étnica nacional e a dinâmica das fronteiras em expansão<sup>49</sup>. Segundo o antropólogo, nesse jogo de representações, o Brasil é visto como um lugar exótico, no qual prevalecem características tropicais, fortemente associadas a uma nudez socialmente aceita, à presença de negros e índios e, por conseguinte, de uma miscigenação, além de um povo sensual, sobretudo no que diz respeito às mulheres.

Voltando, então, ao que os alunos nos diziam acerca do imaginário dos argentinos sobre os brasileiros, percebemos como as falas de Júlio e Moysés se sobrepõem em alguns momentos e também se complementam. Júlio vai organizando seu discurso e incluindo termos trazidos por Moysés, que exclama: *Bá, pior é que me perguntaram de tudo, cara*<sup>50</sup>. Embora “de tudo” signifique “muitas coisas” e não exatamente “tudo” o que hipoteticamente poderia ser perguntado, esse quantificador está remetendo a *samba, feijoada e carnaval*, significado construído pelo turno seguinte de Moysés. A maneira como o aluno faz essa referência nos leva a pensar que esses elementos são “tudo” o que representa o Brasil na visão do outro (muito reforçada na própria mídia brasileira). Nesse sentido, torna-se necessário, nas aulas de Línguas Adicionais, fazermos um trabalho a fim de criarmos consciência das representações que temos

<sup>49</sup> O primeiro aspecto opõe um Brasil de democracia racial, formado por brancos, negros e índios e associado aos trópicos à uma Argentina formada pela composição de segmentos brancos europeus. O antropólogo esclarece que essa é uma composição ideal (no sentido de “imaginária”), mas que é, ao mesmo tempo, o “espelho interétnico” em que se miram brasileiros e argentinos. O segundo aspecto retrata um Brasil centrado na extração de ouro e no cultivo de café e cana. Tal país construiu uma capital – Brasília – desenvolvida com o ideal de modernização e integração nacional (constituindo-se, dita capital, em uma via direta para a Amazônia). Já a Argentina, expandida por meio do trabalho agropastoril na maior parte do seu território, tinha um centralismo tão enraizado em Buenos Aires – uma capital voltada para a Europa em arquitetura e valores – que os intentos de mudar essa capital de lugar foram todos fracassados (RIBEIRO, 2002).

<sup>50</sup> Não podemos considerar que o “Bá” e o “pior” empregados por Moysés indiquem, necessariamente, uma avaliação negativa do fato de os anfitriões terem feito tais perguntas. Isso porque esses dois termos são, às vezes, usados apenas para confirmar uma proposição. É perfeitamente possível um diálogo em que uma pessoa diz “Me contaram que tu ganhou uma viagem no sorteio”, ao que a outra profere “Bá, pior que ganhei!” e que essa expressão (“Bá, pior que...”) não indique insatisfação, mas a surpresa e a confirmação de ter ganho a viagem.

sobre nós mesmos, de tentarmos entender quem somos (SCHLATTER; GARCEZ, 2012), o que é possível a partir do entendimento sobre o outro.

Os aspectos associados à cultura brasileira foram, assim como aqueles associados à cultura argentina, tema frequente de conversa entre nossos alunos e os membros das famílias anfitriãs. Isso nos leva a pensar que há curiosidade e desconhecimento de ambas as culturas sobre a outra e a avaliar essas trocas como algo positivo, já que, como diz Júlio, foi possível ter uma outra visão de seus pares após a experiência da mobilidade (*Agora tenho uma outra visão de como é que é... os argentinos*). Nesse sentido, a inserção no “domínio família” (SPOLSKY, 2009) parece ter sido uma estratégia importante do PP.

Ainda nos referindo ao Excerto 52, Gabriel dá continuidade à conversa e expõe que os argentinos *nem sabiam o que era tango*. A colocação de Gabriel é ratificada por Júlio e reiterada, em seguida, pelo próprio Gabriel. Isso surpreende seu colega, Moysés, quem não entende como é possível ser argentino sem conhecer tango (*Como não?*). Para este aluno, a cultura/identidade dos argentinos estaria calcada em uma relação dedutiva do tipo “se é argentino, conhece tango”. Gabriel, baseado na experiência de imersão, continua afirmando que nem todos os anfitriões sabiam o que era tango. Porém, Moysés parece não concordar com isso, pois no seu imaginário um argentino tem ao menos que saber o que é tango (e o mesmo vale para a relação do brasileiro com o samba), conforme indica seu último turno de fala, em reação ao que diz Júlio. É interessante observar como Júlio se posiciona, no intuito de apoiar a colocação de Gabriel, ou seja, buscando mostrar que essa relação entre “gênero musical” e “nacionalidade” não é óbvia. Júlio diz: *É. Eu não conheço o samba muito*.

Vemos que Júlio opõe a argentinidade do tango à brasilidade do samba. Por um lado, pensamos que essa comparação tem sua razão de ser, posto que esses dois gêneros da música são expressivos das culturas brasileira e argentina (embora manifestem-se em outros países), sendo os seus principais expoentes – cantores e compositores – provavelmente dessas nacionalidades. Por outro lado, o mesmo elemento (“samba”) que o aluno emprega para se distanciar do estereótipo (ele não conhece “muito” esse gênero musical) é o que ele escolhe para dar identidade aos brasileiros, seu grupo de pertença. Assim, ao tentar desmistificar o vínculo estabelecido por esses estereótipos, Júlio mostra não só como são construídos socialmente, mas a capacidade que os estereótipos têm de influenciar a forma de pensar de determinado grupo (afinal, ele próprio não conseguiu se desvincular desse pensamento).

O que nos parece que está sendo exposto nesse trecho da entrevista, e que vale a pena ressaltar, é um questionamento dos alunos sobre si e sobre o outro. Nesse sentido é que Amossy e Pierrot (2010, p. 51) alertam para a função do estereótipo como mediador social, uma vez que

toda a interação “realiza-se necessariamente sob a imagem que os participantes fazem previamente uns dos outros, e põe em jogo a imagem que tentam construir de si para concretizar essa interação”<sup>51</sup>.

Apresentamos outro trecho de entrevista, a fim de continuarmos esta reflexão. Salientamos que, neste caso, o tema dos estereótipos foi levantado pela aluna Ana Paula, ainda no início da interação, sem que eu tivesse feito qualquer pergunta que remetesse a isso. As alunas falavam sobre o significado da experiência da mobilidade (questão também promovida por elas):

Excerto 53

*Ana Paula: Mas, também, **quebrar um pouco os estereótipos que a gente tem.***

*Thaís: É. **Eu tinha bastante. Não é preconceito.** [Ana Paula: **Dos dois lados**] Mas, eu **imaginava totalmente diferente da realidade.***

*Ana Paula: É. **E eles também imaginavam a gente totalmente diferentes.** Eles acham que a gente **morava no Rio de Janeiro só.***

*Caroline: Sim (incompreensível).*

*Thaís: Tanto... Eles me pediram<sup>52</sup> se eu **morava perto da praia.** Todas essas coisas. Daí, eles começaram, tipo: “- **Cara, não veio nenhum negro junto!**”. Eles ficaram...*

*Caroline: Exatamente: acharam estranho que o Fanta<sup>53</sup> não veio, né. Pediram pra ele: “**Cadê o negrito?**”*

*Ana Paula: O mais negrito. (risos)*

*P-P: Eles esperavam que vocês fossem morenos de pele, será, também?*

*Thaís: **Sim.** [Ana Paula: **Ahã**] O meu... Acharam: “- **Ah! Uns dois, três negros vêm certo.**” [Caroline: Ah, com isso eu já tava acostumada, porque as **minhas primas da França sempre me zoam que eu sou mais branca que elas**]. (Grupo E – l. 84-104)*

Ana Paula diz que *quebrar um pouco os estereótipos* era um de seus objetivos (não o único) ao realizar a viagem. A palavra “quebrar” tem o sentido de desintegrar algo que é rígido, de transformar algo inteiro (um bloco) em pequenas partes. Essas propriedades, rigidez, estrutura fixa, como já dissemos, caracterizam os estereótipos e, por isso, entendemos que a aluna as está usando no sentido de romper com essas imagens preestabelecidas. No entanto, há dois elementos que merecem atenção no seu dizer, que são a utilização do atenuante “um pouco” e o emprego do verbo “ter” no presente do indicativo. Isso porque se a expressão “um

<sup>51</sup> Se realiza necesariamente bajo el signo de la imagen que los participantes se hacen previamente unos de otros, y pone en juego la imagen que intentan construir de sí para llevar a cabo esa interacción.

<sup>52</sup> Na região de que são oriundos os participantes desta pesquisa, é comum o uso do verbo “pedir” como sinônimo de “perguntar”. Com esse sentido, o verbo “pedir” aparece algumas vezes nos dados.

<sup>53</sup> Este é o apelido de um dos colegas, que não pôde participar da viagem. Esse colega tem a pele morena (não negra) e tinha sido visto pelos anfitriões nas trocas de mensagens virtuais. Ao que parece, perguntaram por esse aluno, quando da nossa chegada à cidade, referindo-se a ele como “negrito”.

pouco” não estivesse modalizando o enunciado, poderia parecer que há um desejo maior pela quebra de estereótipos.

De forma análoga, o uso do verbo “ter” no tempo presente sugere que os estereótipos ainda fazem parte do imaginário do grupo<sup>54</sup> (embora nós acreditemos que não seria possível se desfazer totalmente deles). Essa construção nos permite fazer uma leitura semelhante à que fizemos dos excertos de Germano e Nathália (Excertos 41 e 43), já que se percebe, inicialmente, um julgamento negativo dos argentinos e, posteriormente, no decorrer da entrevista, o reconhecimento das qualidades positivas de seus anfitriões.

Thaís concorda com as colocações de Ana Paula (*É*) e menciona que aquilo que estava sendo abordado pela colega – os estereótipos – era intenso de sua parte (*tinha bastante*). Porém, Thaís tenta desvincular o estereótipo de sua interpretação mais comum, negativa, associada ao preconceito (*Não é preconceito*). A isso, Ana Paula se pronuncia, sobrepondo-se à fala de Thaís, e afirma que as imagens cristalizadas não eram só uma característica que as alunas levaram consigo, mas algo também comum aos seus anfitriões, já que tais imagens estavam presentes *dos dois lados*. Esta expressão, por sua vez, também é interessante, já que apresenta algo próprio da estereotipia no contato intergrupal, do qual já falamos, que é a oposição de um “nós” frente a um “eles”.

Apesar da sobreposição de Ana Paula, a estudante Thaís continua sua explanação, dizendo que os muitos estereótipos que tinha formados eram totalmente diferentes daquilo que encontrou em face da real convivência com os anfitriões. Agora é Ana Paula que ratifica as palavras de Thaís e, além disso, retoma a proposição de que “eles” também imaginavam “a gente” de uma maneira bem distinta (*E eles também imaginavam a gente totalmente diferentes*). Esse enunciado é revelador na medida em que mostra o quanto ainda nos falta andar em direção à integração regional, afinal, é difícil nos unirmos como uma região com objetivos comuns (como se propõe o MERCOSUL) se não conhecemos quem está tão perto de nós nessa porção do território.

Ainda em relação ao Excerto 53, Ana Paula diz, com certa ironia (dada pelo emprego do advérbio “só”), que os anfitriões acreditavam que elas moravam no Rio de Janeiro. Mais uma vez, recorremos a Ribeiro (2002), que diz que assim como Buenos Aires é a sinédoque argentina, o Rio de Janeiro é a sinédoque brasileira. Portanto, o fato de os anfitriões terem perguntado às nossas alunas se elas moravam no Rio de Janeiro, ainda que pudesse parecer estranho (uma vez que se supunha que eles soubessem de nossa procedência), deve ser visto

---

<sup>54</sup> O uso de “a gente” nesta fala de Ana Paula é subsequente a um trecho da entrevista em que as alunas estão relatando a experiência delas no intercâmbio. Por isso pensamos que, neste caso, o referente é restrito a tal grupo.

sob outra ótica. É preciso levar em consideração que a ligação da cidade do Rio de Janeiro ao Brasil faz parte de um imaginário coletivo (um estereótipo, nesse sentido) amplamente difundido.

Ribeiro (2002, p. 250) reconhece que o Rio de Janeiro é a “mídiapanorama que domina, juntamente com o futebol, a imagem brasileira na cultura pop internacional”. Além do fato de ser uma antiga capital do país, diz o autor, o Rio de Janeiro também contém a “matriz mais definidora dos estereótipos brasileiros: o tropicalismo” (RIBEIRO, 2002, p. 247). Reiteramos, segundo tínhamos exposto nesta subseção, que essa não só é uma imagem muito divulgada na mídia internacional, como também o é na própria mídia brasileira. Não por acaso, a cidade costuma ser a escolhida para a realização de importantes eventos nacionais e internacionais, como foi o caso recente das Olimpíadas esportivas de 2016. Na abertura do evento, dentre os aspectos evidenciados estavam, justamente, as praias da cidade (símbolo do “tropicalismo”, apropriando-nos da ideia de Ribeiro, 2002) e as favelas (símbolos da “exotização”, para usar o termo de Figerio, 2002).

A associação do Brasil com as praias (*Eles me pediram se eu morava perto da praia*), independentemente de quais sejam, também é frequente. As praias são, inclusive, um dos destinos preferidos pelos argentinos que vêm fazer turismo no Brasil, principalmente no verão. Esse estereótipo, presente no imaginário dos anfitriões, seria uma possível razão para que eles tenham perguntado à Thaís se ela morava perto da praia. Quando a aluna faz essa colocação, adiciona um *todas essas coisas* àquilo que os anfitriões lhe perguntaram. Pensamos, nesse ponto, que há uma semelhança com o que diz Moysés (Excerto 52), já que em ambos os trechos se demonstra a curiosidade frente ao outro, uma forma de avaliar suas pré-suposições a respeito da outra cultura e, especialmente, a possibilidade de mudar a forma de ver o outro a partir do contato direto, oferecido pela experiência de intercâmbio.

Outro elemento que conforma as representações sociais dos argentinos sobre o Brasil é a existência de negros entre seus habitantes. As alunas comentam que os anfitriões exclamaram porque não havia nenhum negro no grupo que viajava, o que segundo os lopenses era dado como pressuposto (vejam-se as respostas à minha pergunta: *Sim; Ahã; Ah, uns dois três negros vêm certo*). Todavia, também devemos salientar, conforme podemos perceber na entrevista, que o pensamento que leva a associar os brasileiros a indivíduos de pele negra não é só parte do imaginário argentino, mas de pessoas de outras nacionalidades e regiões do mundo (como os franceses, por exemplo: (...) *com isso eu já tava acostumada, porque as minhas primas da*

*França sempre me zoam que eu sou mais branca que elas*)<sup>55</sup>. Provavelmente, as razões para essa representação se devam à origem africana negra de parte da população brasileira, elemento componente do “tropicalismo” (Ribeiro, 2002). Embora saibamos que a exotização dos brasileiros esteja relacionada à negritude, mesmo quando seu fenótipo o desmente (FRIGERIO, 2002), devemos lembrar que os negros constituem apenas uma parte da nossa nação.

É interessante ver o modo como Caroline reporta a pergunta dos anfitriões: *Cadê o negrito?* O uso do diminutivo, supostamente empregado pelos autores da pergunta, mostra, acreditamos, uma maneira de diminuir uma suposta agressividade na significação do termo “negro”, frequentemente associado a uma conotação pejorativa. O sufixo “-ito” demonstra, igualmente, certa afetividade por parte do enunciador. Ana Paula reelabora a fala de Caroline e refere-se ao colega (Fanta) como “*O mais*” *negrito*, o que poderia indicar uma visão sua de uma coletividade também negra, porém menos negra que o colega referido. No entanto, os alunos que viajaram, em sua maioria, tinham pele clara e, muitos, olhos claros também. Esse pode ter sido um fator de estranhamento por parte dos anfitriões, inseridos em uma comunidade marcada pela presença de pessoas com traços indígenas<sup>56</sup> (pele e olhos escuros).

Além das imagens construídas acerca dos argentinos/da Argentina e das imagens – reportadas na voz de nossos alunos – sobre as imagens que os “argentinos” constroem dos brasileiros/do Brasil, também há passagens que mostram as representações que mantemos sobre nós mesmos:

Excerto 54

*Gabriela: (...) Eles foram muito queridos, muito receptivos e a gente queria contribuir com alguma coisa também. **Mostrar pra eles o que é (.) o que é o Brasil. Levar eles pra conhecer os lugares também, sabe?***

*Eduardo: **Levar pra praia.***

*Gabriela: **É, esses lugares assim.** (Grupo D – 1.178-184).*

Observamos que, ao tratar sobre uma possível retribuição aos anfitriões, quando estes viessem ao Brasil, Eduardo menciona o desejo de levá-los à praia – esquema cristalizado da brasilidade. Essa sugestão é subsequente à proposição de Gabriela, quem diz que há de se mostrar aos anfitriões *o que é o Brasil*. A aluna concorda com Eduardo, sobre levá-los a *lugares*

<sup>55</sup> Cabe uma pequena observação, em que não vamos nos estender, de que os negros também compõem o quadro demográfico da França atual. Algo aparentemente invisibilizado pelas primas francesas de nossa aluna Caroline.

<sup>56</sup> Habitantes originários da região (INDEC, 2012).

*assim*. Ancorados na afirmação anterior de Gabriela, entendemos que “lugares assim” são lugares em que se pode perceber “o que é o Brasil” na visão dos alunos e dentre tais lugares, o que desponta é a praia. Nessa mesma linha, o discurso dos alunos traz informações sobre como o outro crê que nós o vemos:

Excerto 55

*Ana Júlia: É, mas... eu também não. Mas, o pai dela, ele até me perguntou: “- Bá, todo mundo fala que argentina é, não é egoísta, é...”*

*P-P: Egocêntrico?*

*Ana Júlia: Isso, egocêntrico! Daí ele pediu se eu realmente achei que fosse isso.*  
(Grupo C – l. 275-280)

O pai da anfitriã faz uma consulta à nossa aluna a fim de colocar em xeque um modo de ver os argentinos que ele pensa que faz parte das representações de *todo mundo*, e não só dos brasileiros<sup>57</sup>. Esse pai demonstra interesse em confirmar (ou reprovar) a ideia de que os argentinos são egocêntricos, tendo em vista que o egocentrismo não é avaliado como um traço positivo de uma coletividade.

Como pudemos perceber até aqui, as linhas que separam argentinos e brasileiros não são claras. O significado desses termos varia entre nação, região ou grupo local. Assim, **em cursos que visem à regionalização, essas representações precisam ser trabalhadas com os alunos. No caso particular de aulas de língua adicional, é necessário fazer questionamentos sobre o que está associado ao conhecimento linguístico, dado que a língua é materialidade de expressões culturais diferentes e não deve, portanto, conduzir a generalizações muitas vezes equivocadas sobre seus falantes.**

No **Quadro 6**, encontramos a codificação axial dessa categoria. O quadro está elaborado com base no trabalho de Wodak (2006), em que a autora propõe estratégias para a análise discursiva de representações de “nós” *versus* “eles”. Por essa razão, as representações deles sobre nós, nossas sobre nós e, ainda, as que pensam que temos sobre eles não entraram na composição do quadro. Também porque essas foram menos relevantes no discurso dos participantes, uma vez que foram poucas vezes mencionadas. Os excertos E46, E48 e E49 tampouco foram incluídos, pois não há neles designações sobre o outro, o que não significa, esperamos ter esclarecido, que não mostrem representações sobre a relação “nós” e “eles”.

<sup>57</sup> Estamos tomando, obviamente, a fala do pai, conforme é reportada pela voz de Ana Júlia. Reconhecemos que o pai pode não ter se expressado assim, mas o que nos interessa é analisar o discurso da aluna, enquanto participante da experiência de mobilidade.



No quadro, o **Referente**, como o próprio nome sugere, diz respeito a como os entrevistados designam as pessoas às quais se referem e a **Predicação** diz respeito às características que lhes atribuem. A **Argumentação**, por sua vez, mostra como a Predicação é justificada e o **Ponto de vista** determina de quem partem tais perspectivas, ou seja, como se designa o autor da voz que relaciona Referente-Predicação-Argumentação. Finalmente, **Mitigação/intensificação** apontam palavras ou expressões usadas para atenuar ou realçar tais predicações.

Devemos considerar que, em certos casos, como em alguns enunciadores do Ponto de vista ou em algumas Predicações os elementos léxicos que preenchem o Quadro 8 não foram ditos *ipsis litteris*, mas são uma inferência tomada dos dados. Tais elementos aparecem entre colchetes. Ainda, por um lado, queremos lembrar que o quadro é uma tentativa de organizar os dados mostrados nesta categoria, o que não implica uma amostragem exaustiva de toda e qualquer designação de nossos estudantes sobre seus anfitriões ou conterrâneos destes. Por outro lado, ao nosso ver, todas as menções a essas pessoas, no que concerne aos estereótipos mais visíveis, foram contempladas. Seguem, abaixo, observações acerca das informações do **Quadro 6**:

- a) referentes como “argentinos” (E41) ou “povo argentino” (E47) surgem espontaneamente, quer dizer, não provêm de indagação direta sobre essa coletividade; outras vezes, a pergunta da pesquisadora é dirigida ao imaginário sobre “os argentinos”, mas o referente escolhido pelo falante é “eles” (E43);
- b) “argentinos” ou “povo argentino” são referentes que aparecem apenas nas representações negativas, e não nas positivas, embora neste último caso, muitas vezes, o **referente** pronominal “eles” esteja retomando uma menção prévia a “argentinos”; ainda assim, trata-se de uma escolha – dentre tantas possíveis – dos falantes pelo uso do pronome;
- c) as **predicações** negativas são todas menções às imagens dos alunos prévias à viagem; já as positivas são alusões ao período de imersão; todas elas, é sabido, reportadas num período posterior ao do intercâmbio;

Quadro 6 – Codificação Axial da Categoria “*Que argentino!* Repensando Estereótipos”

ESTERÉOTIPOS	Referente	Predicação	Argumentação	Ponto de vista de...	Mitigação/intensificação
NÓS → ELES negativo	(E41) os argentinos	bravos; ignorantes	-	eu	mais (intensificação)
	(E43) eles	igual ou pior	comparados com “a gente”	eu	-
	(E44) os argentinos	são pessoas... (elisão)	pelo que sempre dizem	[genérico] (sujeito oculto)	-
	(E45) os argentinos	não gostam dos brasileiros	todo mundo diz	[genérico] ( <i>todo mundo</i> )	não muito (mitigação)
	(E47) povo argentino	[malvisto] ( <i>imagem ruim</i> )	futebol	a gente	muito (intensificação)
NOS → ELES “neutro”	(E51) o motorista da van	tradicional	tinha <i>millet</i>	[nós] ( <i>nossa van</i> )	bem (intensificação)
NÓS → ELES positivo	(E42) eles	acolhedores	parecem com pessoas da qui	a gente	muito mais (intensificação)
	(E43) eles	educados	educação em casa, nas ruas	eu	muito mais (intensificação)
	(E50) eles	[pacientes]	tiveram paciência	eu	maior (intensificação)

Fonte: Elaborado pela autora.

- d) a **argumentação** se dá por meio de comparação com o “nós” (exemplos: os argentinos são mais bravos que os brasileiros (E41); eles são iguais ou piores que a gente (E43)) ou residem em “lugares comuns” (exemplos: os argentinos são nossos rivais<sup>58</sup> (E44); os argentinos não gostam dos brasileiros (E45); o povo argentino é malvisto por causa do futebol (E47)); a exceção aparece quando a predicação é “neutra”<sup>59</sup>;
- e) o **ponto de vista** plural ou genérico tende a ser mais comum quando a designação sobre o outro é negativa; quando é positiva, há uma predominância de um ponto de vista singular (“eu”);
- f) a **intensificação** é preponderante entre os referentes citados e poderia ser interpretada como: reafirmação da identidade “brasileira” frente à “argentina”; estilo de linguagem próprio dos adolescentes; persuasão do interlocutor sobre o enunciado.

Outro lugar em que o “nós” e o “eles”, o igual e o diferente, o velho e o novo entram em comparação diz respeito ao próximo conceito tornado categoria. Passemos à análise e interpretação dos trechos que o sustentam.

#### 5.4 (...) *EU NÃO TINHA IDEIA DE COMO SE FAZIA UMA IRRIGAÇÃO*: QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Segundo Kuenzer (2001), a organização e a gestão no mundo do trabalho sofreram mudanças no decorrer da história, sendo uma delas a nova forma de mediação entre homem e trabalho, que passa a ser dada pelo conhecimento. A autora opõe duas etapas que demonstram essas mudanças. A primeira, taylorista/fordista, na qual se esperava que o trabalhador executasse com esmero suas tarefas e, devido à centralidade no “fazer”, não lhe eram exigidos mais do que poucos anos de escolarização. Essa etapa compreendia a produção em larga escala, também conhecida como “produção em massa”.

A segunda, que ela chama de “nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas”<sup>60</sup> (KUENZER, 2001, p. 139), está atravessada pelas novas tecnologias, as quais vão se

<sup>58</sup> Complementação dada pela sequência do excerto.

<sup>59</sup> As aspas simples indicam que não acreditamos, realmente, que exista neutralidade na língua, mas que, comparados aos outros termos, os desta classe não tendem ao preconceito, nem a um juízo positivo.

<sup>60</sup> Também conhecida como “acumulação flexível”.

modificando e exigem, ao mesmo tempo, adaptações do trabalhador às inauditas premissas do trabalho. Nesse sentido é que o homem é instado a desenvolver ainda mais suas capacidades intelectuais, uma vez que tem de adequar-se às múltiplas formas de produção não escalar, algo que apontamos brevemente na seção 2.2.

Assim, se antes os processos eram rígidos e dependiam de memorização e repetição para trabalhar com algo produzido por outro (os equipamentos), agora, o mais importante é poder gerenciar o processo de produção. Conforme menciona Kuenzer (2001, p. 141), “as possibilidades de uso das tecnologias não mais se limitam pela ciência materializada no produto, mas dependem do conhecimento presente no produtor ou usuário”. Nesse contexto, novas maneiras de lidar com o conhecimento sobre o processo passam a ser fundamentais para que a relação entre homem e trabalho prospere.

Nesta categoria, veremos como os alunos expressaram suas percepções acerca da atividade profissional para a qual estavam sendo formados, no que toca à situação de imersão. Começamos pelo seguinte excerto:

Excerto 56

*P-P: Mais alguma coisa que vocês queiram acrescentar? Não?*

*Renan: A **enologia é bem parecida.***

*Germano: É. Também. **Falando do lado da prática. Só a viticultura que é beeem diferente.***

*Víctor: **A viticultura é bem louca. É.***

*P-P: É?*

*Germano: **Porque lá o cultivo é muito mais fácil.***

*Víctor: **Nossa, tipo, no Brasil, tu tem que fazer três tratamentos por dia. Lá eles passam dois, três meses...***

*Germano: **Lá eles botam matéria orgânica e (.) e deixa assim.***

*Renan: **Pra ti começar a produzir uva aqui, tipo, se eu quisesse produzir hoje=***

*Germano: **=tu tem que ter todo o cuidado com doenças, umidade... Lá não tem nada disso.***

*Renan: **Só que isso... tem que ter muita grana.** (Grupo A – l. 306-322)*

Encaminhando-nos para o final da entrevista, pergunto aos participantes do Grupo A se eles gostariam de acrescentar alguma consideração às já proferidas. Renan, então, introduz o tema “enologia” – área, conforme já dissemos, que corresponde à formação técnica e profissional de nossos alunos, juntamente com a viticultura. Como em grande parte das observações, o tema é apresentado em termos de semelhanças e diferenças. Para Renan, *A enologia é bem parecida*. Notamos que, em seu ponto de vista, a produção e conservação de

vinhos na zona do *Río Atuel*<sup>61</sup> é muito semelhante à da Serra Gaúcha. Essa observação não é tão simples quanto poderia parecer, já que o aluno precisa mobilizar seus conhecimentos prévios sobre a enologia diante da nova situação que lhe é apresentada.

Germano parece concordar com Renan (*É*) e o emprego do advérbio *também* mostra que, dentre outros aspectos citados previamente na entrevista, a enologia é mais uma das similitudes entre o “aqui” e o “lá”. Porém, Germano faz uma ressalva à afirmação do colega quando esclarece: *Falando do lado da prática*. Isso quer dizer que há uma analogia no modo de produzir e conservar os vinhos – a prática. No entanto, deve haver alguma característica que é diferente. Supomos que tal característica – que não compete à prática – seja o sabor e qualidade dos vinhos, já que isso foi apontado pelo próprio grupo, conforme veremos mais adiante (Excerto 63). O aluno segue seu discurso, indicando que a viticultura, ao contrário, é uma disparidade notória entre as duas regiões produtoras de vinho. O *Só* com o qual começa a frase tem função adverbial delimitadora, que serve para opor o binômio viticultura-enologia (*Só a viticultura que é beeem*<sup>62</sup> diferente).

A isso segue uma avaliação por parte de Víctor, que usa o adjetivo *louca* para sintetizar a diferença entre a enologia e a viticultura – ciência esta que estuda a produção da planta e seu fruto, a uva. Faço um pequeno sinal de dúvida (*É?*) para estimular a continuidade da conversa. Germano se engaja em minha proposta e revela o que torna a viticultura diferente “lá”: *o cultivo é bem mais fácil*. Víctor alinha-se à colocação de Germano e começa seu turno com uma exclamação (*Nossa*), que destaca a afirmação anterior do colega e as distinções que seriam imediatamente apresentadas por ele mesmo, Víctor. Contrapondo as situações, esse aluno diz que *no Brasil* são necessários três tratamentos ao dia e “lá” a quantidade de tratamentos da planta é muito menor. A suspensão da fala após *eles passam dois, três meses...* sugere que esse é o tempo que a planta pode permanecer sem tratamento e sem danos por falta disso.

Na sequência do trecho, Germano continua estabelecendo a dicotomia da prática entre o “aqui” e o “lá” no que concerne ao vínculo natureza-produção. Na Serra Gaúcha é necessário *todo cuidado com doenças, umidade*, enquanto que na região visitada, devido à escassez de chuva e decorrente aridez do solo, *não tem nada disso*, quer dizer, não há esses problemas que afetam a produção em uma zona chuvosa como “aqui”. Conforme Germano, *Lá eles botam*

<sup>61</sup> Referimos a este Rio, uma vez que as visitas técnicas realizadas durante o intercâmbio transcenderam os limites geopolíticos da cidade de *Río López*, destinando-se a vários pontos da microrregião que é dependente da bacia hidrográfica formada pelo *Río Atuel*.

<sup>62</sup> Na transcrição, a sequência de três “es” denota um prolongamento dessa vogal, o que, na fala, indica ênfase.

*matéria orgânica e (...) e deixa assim*, o que significa que a produção vitícola é mais simples na cultura de “lá” porque não requer tanta intervenção humana, seja ela braçal ou mecânica.

Dita intervenção está inerentemente ligada à questão da gestão do capital. Esse item não passa despercebido por Renan, que conclui que dar início à produção vitícola em sua região exige *ter muita grana*. Percebemos que o aluno traz à tona também seus conhecimentos administrativos pertinentes ao trabalho. As realidades comparadas são pensadas em termos de investimento, a partir da análise das características naturais de cada uma. Essas constatações são relevantes para a formação dos alunos, uma vez que um dos objetivos da EPT é inseri-los, com qualidade e criticidade, no mundo do trabalho (PACHECO, 2011b). Portanto, além de compreender as especificidades da área de atuação na qual estão sendo capacitados, os estudantes devem ser hábeis a iniciar o processo que leva à autonomia financeira, escapando da tendência de serem subalternos nas relações de trabalho.

O que é revelador nesses dados é a maneira como os alunos analisam o ambiente em que estão imersos, detectam as propriedades da natureza, relacionam conhecimentos – amparados, não só pela observação direta, mas pelas aulas teóricas de que participaram – e inferem modos de fazer que são determinados pelas culturas locais (“aqui” e “lá”). Eles fazem, portanto, “reflexão crítica sobre padrões culturais” (Parecer CNE/CEB 5/2011). Nesse sentido, é a prática da produção de uva e vinho que está sendo questionada, relativizada e reinterpretada diante das novas circunstâncias.

O fazer, substancial para um desempenho adequado em qualquer profissão, está atrelado ao saber, ao conhecimento do próprio processo de produção. Ainda que o curso que frequentavam no Brasil faça essa relação entre teoria e prática (inclusive no campo da gestão administrativa), a experiência atrelada a uma cultura outra dá um sentido muito particular a esse encontro entre saber e fazer. Parece que, como expõe Kuenzer (2001, p. 154), “para mostrar sua verdade, o conhecimento tem que adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática, e transformá-la”.

A fim de irmos delineando os aspectos que foram significativos para os alunos em termos de sua área de formação técnica e profissional, podemos traçar um paralelo entre a passagem recentemente analisada e o seguinte trecho, em conversa com outro grupo:

Excerto 57

*Beatriz: (...) não tinha taaanta coisa nova. Mais a irrigação, né, tipo... Mais pro...*

*Letícia: Tipo, enologia. Era a mesma coisa. Só nas análises, tipo, do vinho e tal... Análise sensorial que mudava bastante, entre os vinhos daqui e de lá.*

*P-P: É?*

*Letícia: Sim. Nossa! Completamente. Por causa da acidez. Lá eles não têm tanta acidez no vinho. E o vinho branco fica bem (incompreensível) (Grupo C – l. 326-334)*

A interação parte de minha proposta sobre os alunos comentarem algo a respeito dos cursos que frequentaram na EA. Como vemos, Beatriz diz, inicialmente, que *não tinha taaanta*<sup>63</sup> *coisa nova*. Podemos supor que está fazendo referência à enologia, uma vez que Letícia propõe uma avaliação muito próxima quando toma o turno (*Tipo, enologia. Era a mesma coisa*) e, segundo já vimos, Renan, no Excerto 56, também faz uma afirmação nessa direção. Ao mesmo tempo, não ter “tanta” novidade não quer dizer que não tenha havido novidade alguma. Beatriz faz uma comparação da enologia com a irrigação, sugerindo que esta última, sim, tinha algo de ineditismo (*Mais a irrigação, né, tipo...*). Além da irrigação, a análise sensorial dos vinhos foi reconhecida por Letícia como um diferencial frente à outra cultura (*Só nas análises (...) que mudava bastante*).

A avaliação de que a análise sensorial se distinguia *entre os vinhos daqui e de lá* explica-se *Por causa da acidez*. O excesso de acidez, gerado pelas peculiaridades climáticas da região (falta de chuva, conforme dissemos anteriormente), está estreitamente vinculado à irrigação, a qual foi considerada por Beatriz como uma novidade. No entorno produtivo do qual a aluna participa no cotidiano, a Serra Gaúcha, as chuvas encarregam-se de fazer o trabalho de irrigar e, portanto, a irrigação mecanizada é dispensável. Talvez por isso a irrigação não seja um “conteúdo escolar” da formação dos alunos no Brasil. Daí o pouco conhecimento deles sobre esse processo. Destarte, a situação de imersão em outro contexto favorece uma exploração atenta de outras formas de produção, bem como possibilita enriquecer os saberes acerca das tecnologias que atendem a demandas próprias desse contexto. Nesse sentido, o PP revela-se alinhado com os eixos da EPT, quais sejam, a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho (PACHECO, 2012). Ainda no que concerne à irrigação, apresentamos um trecho de entrevista ao Grupo A:

#### Excerto 58

*Víctor: O único problema lá= [Germano: =é a água] =é a irrigação e o excesso de sal no solo.*

<sup>63</sup> Da mesma forma que no Excerto 56, a sequência de vogais denota um prolongamento prosódico, que indica ênfase ao termo empregado.

*Renan: Mas isso eles já resolveram (incompreensível) porque tem uns diques do caralho lá.*

*P-P: É verdade. (Grupo A – l. 323-328)*

Víctor expõe o único problema que, na sua perspectiva, encontrou “lá”. O aluno comenta que se trata da *irrigação e excesso de sal no solo*. Germano, ainda antes que Víctor conclua seu dizer, complementa a colocação deste, citando *a água* como responsável pelas complicações. De certa forma, ainda que um pouco desencontradas, as exposições de ambos apontam para a falta de água e o excesso de sal no solo como os pontos negativos da produção na Bacia do *Atuel*. A irrigação, como diz Renan, corrigindo Víctor, não pode ser entendida como um obstáculo, tendo em vista que já foi desenvolvida uma tecnologia excelente (*diques do caralho*) para dar conta disso. Nas palavras de Renan, notamos que se constrói um argumento em torno do encadeamento entre ciência e tecnologia aplicadas à resolução de problemas (*Mas isso eles já resolveram*). Essa engenharia criativa passou a ser incorporada aos saberes prévios dos estudantes.

O uso de tecnologia é fundamental em qualquer setor produtivo e, na EPT atual, a denominada “*inovação tecnológica*”<sup>64</sup> tem sido presença constante nos discursos e na prática. Por isso, ainda que os aportes teóricos sejam facilitados no âmbito escolar, ter contato presencial com tecnologias que não estão desenvolvidas no seu meio social e de trabalho futuro é considerado um aprendizado por parte dos estudantes, além de estar expressamente indicado nas DCN-EPT (2012), Capítulo II, Art 6º, item VI (“*indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem*”). Os alunos reconhecem que a oportunidade de terem assistido às aulas na *EA* e visitado lugares, tais como os estabelecimentos produtores de vinho (e vinhos espumantes) e os diques usados para irrigar a plantação na região, colaborou para reelaborar o próprio conhecimento. Vejamos, a esse respeito, também um trecho da entrevista ao Grupo F:

Excerto 59

*P-P: E vocês acham que teve algum aprendizado, a partir dessa experiência da viagem?*

*Moyisés: O vocabulário aumentou bastante. As palavras. As tutucas... (risos)*

<sup>64</sup> “*Inovação tecnológica*” é um termo usado para referir à reestruturação da produção, isto é, aquela que “se expressa pela adoção das novas tecnologias, que se articulam com as novas formas de organização e de gestão da produção, e se baseia fundamentalmente no modelo japonês – o toyotismo” (SANTOS, 2006, p. 189). É a ela que Kuenzer refere-se como “nova etapa do desenvolvimento das forças produtivas” (KUENZER, 2001, p. 139), citado no início desta seção.



*Júlio: (risos) As tutucas... É, não só o vocabulário. Também o conhecimento te... [Moysés: também] teórico, na... a parte prática do nosso curso, né, enologia. Por exemplo, eu aprendi bastante sobre a... a questão da irrigação lá que... eu não conhecia que era daquele jeito. A questão dos diques também. ã... As... a colheita, como é que é feita. Também a parte da... deixa eu ver... [Moysés: Enfim. É... A chuva deles.] Aquelas telas que eles usam. [Moysés: a tela antigranizo.] A tela antigranizo também. Eles têm bastante granizo, senão não tem como produzir a uva. (Grupo F – l. 173-187)*

Dentre os aprendizados considerados, a partir de minha intervenção, os alunos mencionam, primeiramente, o *vocabulário*. Em seguida, Júlio alude ao *conhecimento teórico* e à *parte prática do curso*, o que possibilita vislumbrar sua concepção de que os eixos tecnológico e profissional foram relevantes subsídios do intercâmbio para estabelecer a relação teoria-prática da qual já falamos. Júlio parece ver nessas maneiras de aprender, uma possibilidade de confrontar saberes (o saber prévio com o novo saber) e de ampliar perspectivas na área técnica em que estaria, em breve, concluindo o curso.

Depois, o aluno exemplifica alguns dos aprendizados viabilizados. Ele diz: *eu aprendi bastante sobre a... a questão da irrigação lá que... eu não conhecia que era daquele jeito*. Dessa fala, sublinhamos a densidade da aprendizagem (“bastante”), o elemento referido (“a irrigação”) – também considerado uma peculiaridade por vários outros colegas de turma – e a valoração desse elemento aprendido e possivelmente apreendido (o aluno não sabia que era “daquele jeito”). Com isso, Júlio parece deixar claras as diferenças culturais implicadas no *modus operandi* que envolve sua área de conhecimento técnico. O fazer é tornado relevante, ainda, no que tange à *colheita*, assim como a tecnologia é ressaltada na referência aos *diques* e às *telas que eles usam* para proteger os parreirais do granizo.

Assim como Renan (Excerto 58), portanto, Júlio e Moysés tratam dos artefatos tecnológicos como uma importante contribuição do contato com a realidade produtiva de outra cultura. A palavra “cultura”, nesse caso, tem dupla incidência: diz respeito aos aspectos próprios daquela localidade, que formam a sua identidade cultural e, ao mesmo tempo, alude à própria questão da cultura em sua acepção etimológica, como “arte de cultivar” (e daí, a *viti-cultura*, como o “cultivo da vinha”). O “reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas” (DCN-EPT, 2012; Capítulo II, Art. 6º, item XII), um dos princípios para a educação profissional no Ensino Médio, pode ser exemplificado pelo excerto analisado recentemente.

Dizíamos, ainda, que Júlio valorizou os saberes proporcionados na interação com os professores e com o processo de produção. Esse parecer encontra sustentação na fala de outros colegas, como se mostra no trecho a seguir:

Excerto 60

*Thaís: E eu gostei também da... da parte da viticultura, do (incompreensível), deu pra dar uma revisada, assim. [Ana Paula: Ahã.] De coisas que eu não lembrava mais direito.*

*Caroline: E é bem mais fácil essas coisas lá.*

*Thaís: É. A gente viu que a gente tinha que ir pra lá. Quem não sabe viticultura, vai pra lá. (risos)*

*Caroline: É verdade. (Grupo E – l. 474-480)*

A aluna Thaís relaciona aspectos da área técnica aos conhecimentos de que já dispunha (*deu pra dar uma revisada em coisas que eu não lembrava mais direito*). As palestras e visitas técnicas, como se depreende das menções dos alunos, tiveram relevância pedagógica, no sentido de aproximar o saber mediado pelas atividades institucionais àqueles provenientes da observação e prática da viticultura e da enologia. Atrelando essas duas maneiras (prática e teórica) de tomar ciência – e fazer ciência – é que Caroline conclui que *é bem mais fácil essas coisas lá*. Se direcionarmos nossa atenção aos turnos subsequentes, veremos que “essas coisas” se referem especificamente à viticultura. Trata-se, na verdade, de uma avaliação positiva do conhecimento oportunizado pela experiência da mobilidade. É notório o encadeamento entre as condições naturais (acidez do solo), tecnológicas (diques para irrigação) e processuais (cultivo da vinha) que são imanentes àquele cenário e, por isso, significativas na construção do conhecimento de nossos estudantes. Aqui, lembramos as palavras de Kuenzer (2001), quando expõe:

[...] o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento que se debruça sobre a realidade a ser conhecida; **é neste movimento do pensamento que parte das primeiras e imprecisas percepções para relacionar com a dimensão empírica da realidade que se deixa parcialmente perceber, que, por aproximações sucessivas, cada vez mais específicas e ao mesmo tempo mais amplas, são construídos os significados.** (KUENZER, 2001, p. 154-155, grifo nosso)

Diante das peculiaridades apresentadas naquele contexto, Thaís conclui que *a gente tinha que ir pra lá*, uma vez que *quem não sabe viticultura, vai pra lá*. A partir disso, poderíamos inferir que as alunas concordam sobre as limitações de seu envolvimento com a área de viticultura e, ademais, julgam pertinentes as atuações dos professores que ministraram as aulas e acompanharam o grupo durante as visitas técnicas. Há, também, uma aparente

valorização da prática de produção local que, talvez, de outra forma (em sala de aula no Brasil, por exemplo) não alcançaria os nossos aprendizes, ou ao menos não da mesma maneira. Assim, pensamos que a avaliação de Thaís não é unicamente relativa às atividades realizadas em *Río López* e seus entornos, mas à intervenção, edificada primeiramente no PP.

Cabe-nos salientar um aspecto relevante para os interesses de nossa pesquisa. **As interações, tanto nas palestras, em sala de aula, quanto nas visitas técnicas, deram-se exclusivamente na língua espanhola. Os professores e acompanhantes eram falantes de espanhol como língua materna e, como já se sabe, nossos alunos eram aprendizes dessa língua. Portanto, era esperado que a língua espanhola fosse a mediadora na aquisição de conhecimentos da área técnica (assim como das demais aprendizagens proporcionadas pela mobilidade). Foi por meio de textos falados e escritos (exposição de slides, neste último caso) nessa língua que os estudantes se apropriaram de novos conceitos.** Nesse sentido, a língua tem um papel importante não apenas porque não é o foco da discussão (ensino-aprendizado “sobre” a língua), e sim um meio pelo qual se constrói significado (ensino-aprendizado “na” língua) (SCHLATTER; GARCEZ, 2012), mas também porque adquire outro grau de importância na percepção dos alunos.

Vejamos outras manifestações que relacionam as aprendizagens prévias com as recentes, no campo profissional:

#### Excerto 61

*Germano: Bem aquilo que a gente aprende em sala de aula mesmo, né? Cada região tem o seu ponto forte e toca nele. Como no caso da Serra: espumante, vinho branco e suco. E fica, né? E fica aí.*

*P-P: Deu para aproveitar as palestras, então?*

*Os três alunos entrevistados: Deu. Com certeza.*

*Germano: Ainda que os professores também eram... A gente... Por exemplo, aquele lá, meio carequinha, que não sei o nome dele. Ele era dono de uma vinícola, então...*

*Renan: Uma vinícola muito boa, que produz vinhos orgânicos.*

*Germano: É. Uma vinícola pequena, mas tu vê que, tipo, é muito melhor do que muitas grandes por aí. Fazem vinho muito melhor. =*

*Víctor: =orgânicos. (Grupo A – l. 348-364)*

Germano, assim como Thaís no Excerto 60, revela uma ligação entre o que aprenderam no curso, no Brasil, e o que lhes foi proporcionado em terras argentinas. O aluno confirma a validade de seus aprendizados prévios; o emprego de *bem* e de *mesmo*, intensifica e ratifica, respectivamente, *aquilo que a gente aprende em sala de aula*. Sua exposição termina com um *né?* retórico que aponta uma concordância tácita de seus interlocutores e, conjuntamente, dá

sequência à afirmação posterior. Tal afirmação, de que a cada região compete investir nos seus principais produtos, corresponde ao *aquilo* que foi estudado durante o curso. Germano exemplifica seu dizer, calcando seu argumento em um ponto de vista mercadológico, o qual depende de um modo de produção culturalmente situado. Espumante, vinho branco e uva para consumo seriam os itens mais bem aproveitados na relação “processo de produção/produto/rentabilidade” na Serra Gaúcha.

Sinalizando outra vantagem proporcionada pelo encontro com “o outro”, Germano prossegue: um dos professores era também dono de uma vinícola, de modo que a exposição feita por este na aula expositiva pôde ser reinterpretada durante a visita, no dia seguinte, ao seu estabelecimento. Nosso aluno faz menção ao professor como *aquela lá, meio carequinha, que não sei o nome dele*. Em *aquela lá* remete a alguém já distante no espaço e também no tempo. Já em *meio carequinha*, Germano busca apontar o referente para que eu e seus colegas pudéssemos recuperá-lo, pois o estudante já não recordava o nome do professor. E, já que *careca* poderia ser lido como falta de polidez nessa locução, Germano atenua seu dizer, fazendo uso do termo *meio* e do sufixo “-inha”, cuja função é dar um tom afetivo à qualificação.

Acreditamos que com essas colocações, Germano não buscava depreciar o professor, mas as usa como forma de tentar recuperar aquilo que realmente gostaria de ressaltar: o fato de o professor ser, também, dono de uma vinícola. Vemos que seu turno termina com *então*, uma conjunção conclusiva, que se aproxima, neste uso, a um conector lógico, como se dissesse “Ele era dono de uma vinícola, logo...”. O desfecho é revelado por Renan, que toma o turno seguinte. Ele diz: *Uma vinícola muito boa, que produz vinhos orgânicos*. Aí aparece o que entendemos que está sendo destacado pelos alunos nesse trecho: a produção de vinhos orgânicos “lá” (em oposição aos itens de melhor rendimento “aqui”). Isso porque nossos alunos também fazem contato com produtores em suas visitas técnicas no Brasil, mas a produção de vinhos orgânicos (devido à já citada umidade da região serrana do Rio Grande do Sul) é pouco usual.

Nossa interpretação vai ao encontro do que se explicita na finalização do excerto. É quando Germano confirma as palavras de Renan (*É*) e argumenta que, embora a vinícola do professor fosse pequena, a qualidade do vinho produzido ali era melhor do que a de muitas vinícolas maiores (*Fazem vinho muito melhor*). Víctor, por sua vez, acrescenta o que seria um detalhe importante para a compreensão do que dizem seus colegas: *orgânicos*. Quer dizer, a relevância de visitar aquela vinícola residiu particularmente em poder apreciar a elaboração de um tipo de vinho que não é característico de sua região. Esses aprendizados não só são necessários para solidificar o conhecimento de um futuro profissional da área, como também

são importantes para que ele contribua, no seu retorno, com o aprimoramento e desenvolvimento local e regional, uma das incumbências da EPT (Lei 11.892/2008).

Na ocasião do intercâmbio, os novos conhecimentos também dizem respeito às variedades vinícolas, como consta no próximo trecho de entrevista:

Excerto 62

*Ana Paula: (...) a gente (.) a gente não... não estuda muito na viticultura, na enologia, sobre as outras variedades. A gente sabe, ah, vinho argentino... vinho chileno é superior em qualidade...*

*Caroline: É, tipo. Na Argentina Merlot. Na Argentina Malbec, a... Chile, Carménère. Deu. Pronto.*

*Ana Paula: É.*

*Thaís: É isso que a gente tem. E o próprio fato de degustar os vinhos de lá... Porque eu nunca tinha, não lembro, tipo, de ter feito uma degustação que eu comparei, tipo, no mesmo jantar, digamos, ter tomado os dois ou alguma coisa assim.*

*Caroline: É. E eu gostei do que ele falou sobre Mendoza mesmo. Porque, às vezes, a ideia que se tem de Mendoza é que aquela cidade é mundialmente... (incompreensível) E daí eu gostei que ele falou de todas as regiões, do que que é melhor em cada região. E que, às vezes, mesmo que o Malbec não seja bom, eles produzem porque é da Argentina. (Grupo E – l. 455-473)*

Ana Paula diz que tanto na viticultura quanto na enologia, nossos alunos não estudam *muito as outras variedades*. Ela relata que o saber promulgado sobre outras regiões produtoras de vinho, no certame do curso profissionalizante, é quase um “saber de livro”, estático, que aponta características mais ou menos fixas para cada uma delas. Frases feitas, que parecem não deixar lugar à dúvida, fazem parte desse tipo de conhecimento, como, por exemplo, *vinho chileno é superior em qualidade*. Caroline complementa com ditos que estão relacionados, no referencial dos alunos, às variedades que seriam próprias de outras regiões. Na Argentina, as especialidades são *Merlot* e *Malbec*. No Chile, *Carménère*. E, *Deu. Ponto. /É/É isso que a gente tem*. Poderíamos pensar que esse modo de conhecer, embora não seja inválido, deixa de lado a relativização (uma vez que outras variedades também são elaboradas nos países citados) e prioriza uma visão estereotipada das variedades vinícolas, em que cada uma seria representativa de uma nacionalidade.

Além das questões teóricas apontadas pelo grupo no Excerto 60, Thaís evidencia as questões práticas, como já o fizeram outros estudantes (por exemplo, Excertos 56, 57 e 58). Ela considera que a degustação de dois ou mais vinhos em um só episódio foi algo novo e relevante porque permitiu fazer uma comparação entre as variedades. Mais uma vez, salientamos que, assim como as visitas técnicas, o contato direto com os produtores e as explanações teóricas, a degustação faz parte do Curso de Viticultura e Enologia frequentado pelos alunos. O que é

particular da experiência de intercâmbio são as novas nuances oportunizadas. Um produto diferente (vinho orgânico), uma tecnologia diferente (diques para irrigação), uma outra práxis (experimentação de dois vinhos concomitantemente): modelos culturais de elaboração dos produtos e de elaboração do conhecimento. Essas trocas de experiências e práticas estão também apontadas no plano do SEM (MERCOSUL, 2015) e não poderiam ser facultadas de outra maneira, senão pelo contexto de imersão.

A partir disso, é possível reconstruir até mesmo representações que os alunos têm sobre as variedades de uva e aprender, como explicita Caroline, questões de cunho estratégico de mercado. A aluna elogia a exposição feita por um dos professores, já que *ele falou de todas as regiões, do que que é melhor em cada região*. Isso porque, como depreendemos de suas palavras anteriormente ditas, *às vezes, a ideia que se tem de Mendoza é que aquela cidade é mundialmente...*, do que se depreende que não é só essa cidade que tem relevância mundial, mas também outras da região. Porém, ainda que essa seja *a ideia* frequente *que se tem de Mendoza* (os alunos e, muito provavelmente, os seus professores), não corresponde necessariamente ao modo como os argentinos veem a própria indústria vinícola. Para eles, por exemplo, *mesmo que o Malbec não seja bom, eles produzem porque é da Argentina*. Ou seja, eles se encarregam de propagar esse imaginário (de serem mundialmente conhecidos), visto que é também uma maneira de manter ativo o capital das empresas do ramo.

Ainda acerca da competitividade de mercado, Víctor faz a seguinte menção:

#### Excerto 63

*Víctor: Eles produzem vinhos orgânicos excelentes, uns vinhos tranquilos, muito bons. Agora, os vinhos espumantes deles, como o próprio enólogo disse: “- Não adianta nem fazer. A gente vai competir com o Brasil, por exemplo, a gente já perde”. A gente levou um espumante pra lá. O cara degustou: “- Bah! Esse espumante é perfeito”. Pra nós era um espumante, não digo que seja ruim, era um espumante muito bom, mas não era dos nossos melhores. A gente produz espumantes ainda muito melhores que aquele.* (Grupo A – l. 337-347)

Nessa associação entre diferentes culturas e diferentes produtos, Víctor recorre uma vez mais às diferenças e, sem deixar de apreciar as qualidades dos vinhos do “outro”, sinaliza o valor do “seu” vinho. O aluno emprega vários adjetivos com vistas a definir os vinhos orgânicos de “lá”: excelentes, tranquilos, muito bons. A ênfase está, aparentemente, na primeira das avaliações (*excelentes*), a qual é amenizada posteriormente (*muito bons*). Em seguida, Víctor estabelece uma contraposição, usando o marcador *Agora* com um papel adversativo. Ele insere esse termo a fim de contrastar os vinhos orgânicos com os vinhos espumantes e, dando força à

sua proposição, reinterpreta uma voz que é relativa à visão do outro. Este “outro” seria o professor e enólogo que fez uma fala sobre enologia e ministrou a oficina de degustação.

Segundo Víctor, o enólogo professor (ou o professor enólogo) teria dito que não é possível competir com o Brasil em termos de vinhos espumantes (*A gente vai competir com o Brasil, por exemplo, a gente já perde*), sendo esse “a gente”, aqui, uma representação do mercado vinícola argentino. Além disso, o professor teria avaliado um vinho espumante produzido no Brasil como *perfeito* após degustá-lo. Claro que, segundo já dissemos, esse é um discurso reportado na voz de Víctor e, nesse sentido, uma “dupla representação” (o discurso sobre outro discurso). De qualquer forma, apresenta a perspectiva do aluno sobre a situação narrada. Víctor encerra o trecho assim como o inicia, marcando as disparidades entre as regiões vitivinícolas. Diz que, apesar de não terem apresentado um espumante ruim ao professor, tampouco poderia ser visto como um dos melhores da região serrana gaúcha, já que *A gente produz vinhos ainda muito melhores que aquele*.

O modo como organiza seu discurso – a supervalorização do produto “de casa” (que não é bom, é *melhor*; não é “só” melhor, é *muito melhor*; não é apenas “muito melhor”, é *ainda muito melhor*) – sublinha as diferenças. E o que surpreende Víctor parece ser a disparidade entre a sua avaliação desse vinho espumante e a do enólogo durante a aula prática de degustação. Ainda assim, o aluno mostra que compreende o porquê dessas avaliações díspares, já que tem conhecimento das condições que fazem um ou outro vinho melhor em cada uma das regiões (o espumante, na Serra Gaúcha e o vinho orgânico, na Bacia do *Atuel*).

Novamente em relação às aulas teóricas, as estudantes do Grupo E ponderam a experiência vivida:

Excerto 64

*P-P: E o que que vocês acharam das palestras?*

*Tháís: Adorei. [Caroline: Ah, **nossa! Sensacionais!** Eu **me apaixonei** por aquelas palestras.] Eu também, **gostei de todas**.*

*P-P: Deu pra aprender alguma coisa [Tháís: Sim!] ou vocês já sabiam?*

*Caroline: **Nossa! Muita!***

*Tháís: A irrigação foi **a coisa mais fantástica** que eu...*

*Caroline: É verdade. **Muito bom**. Eu não sabia que cultivava... eu **não tinha ideia de como se fazia uma irrigação**. E agora é uma questão também, até de **visão de mundo**. **Ajudou no ENEM, até!***

*Tháís: É. Ajudou no ENEM.*

*Ana Paula: Eu acertei uma questão, graças a ele.*

*Caroline: E...*

*P-P: (risos)*

*Caroline: E daí...*

*Ana Paula: Não, mas é. Mesmo. (Grupo E – l. 438-455)*

A estima em torno das palestras é extremamente positiva. Thaís é a primeira a responder: *Adorei*. Caroline sobrepõe sua fala e demonstra admiração (*Ah, nossa!*), seguida de adjetivação (*Sensacionais*) e, por fim, a expressão de um sentimento despertado (*Eu me apaixonei*) pelo modo como foram conduzidas as aulas teóricas. Enquanto isso, Thaís vai concordando com Caroline e termina sua avaliação dizendo ter gostado de todas as palestras. Eu as provoco, então, perguntando se foi possível aprender algo ou se as exposições teriam reincidido em temas que elas já soubessem. Antes mesmo de eu terminar a pergunta, Thaís se manifesta positivamente (*Sim*), ao que Caroline segue, novamente indicando um sobressalto favorável (*Nossa! Muita*). Se levamos em consideração a proeminência dada às aulas expositivas por parte dos alunos, temos de concordar com Kuenzer (2001, p. 154) quando diz que “a prática não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata”.

Na voz de Thaís, um novo tópico é incluído, o qual também demonstra uma admiração pela questão da irrigação, adjetivada pela aluna como *fantástica*. Caroline, por sua vez, ratifica a asserção da colega (*É verdade*), declara outra vez seu julgamento positivo (*Muito bom*) e manifesta o desconhecimento que tinha do processo de irrigação (*eu não tinha ideia de como se fazia uma irrigação*), um dos motivos pelos quais há tantos elogios a serem feitos às aulas teóricas. Outra razão deriva de que *agora é uma questão também, até de visão de mundo* ter dito conhecimento. Notamos a sensibilidade da aluna Caroline em entender as práticas e todos os conceitos por elas implicados como **um** modo de ver o mundo, que não é necessariamente único ou correto, não é melhor nem pior, mas apenas distinto, adequado às demandas locais. Vemos, nesse caso, um aprendizado que vai ao encontro do princípio que encontramos nas DCN-EPT (2012, grifo nosso), Capítulo II, Art. 6º, item V: “indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem”.

O *também* e o *até*, que aparecem no turno antes descrito, são ambos aditivos ou inclusivos. Segundo podemos conjecturar, há, portanto, vários outros fatores a serem destacados nessa mudança de percepção. Dentre esses, está um saber facultado, que auxiliou as alunas a realizarem uma questão da prova do ENEM eficazmente. As três alunas fazem a mesma constatação (*Ajudou no ENEM, até!!É. Ajudou no ENEM./Eu acertei uma questão, graças a ele* – na qual “ele” refere-se ao professor que ministrou a aula sobre irrigação). Vemos, aí, mais uma faceta bem avaliada em termos de conhecimentos teóricos (aliados à prática, já que também visitamos os diques e suas ramificações) e técnicos brindados pela mobilidade: a



aplicabilidade dos aprendizados a outros contextos. Diante de meu riso acerca da colocação de Ana Paula (sobre ter respondido corretamente à questão do exame graças ao professor), a aluna faz questão de reafirmar o recém dito: *Não, mas é. Mesmo*. A negação (“Não”), pragmaticamente, funciona como uma afirmação nesse trecho.

Assim sendo, entendemos que poder fazer conexões entre o teórico e o prático, entre o já sabido e o novo, entre o que faz parte do “nosso” entorno e o que diz respeito ao entorno do “outro”, relacionando esses conhecimentos à ciência e tecnologia, é algo de extrema relevância para a formação e qualificação profissional de nossos alunos. **Acreditamos, outrossim, que podemos ter contribuído, por meio de nosso PP, para o desenvolvimento de alunos que consigam vincular o conhecimento técnico às relações sociais e produtivas culturalmente construídas através do uso da língua espanhola como mediadora desse conhecimento.**

Também contribuíamos para uma compreensão diferente da educadora-pesquisadora sobre seu fazer docente. E esperamos ter colaborado ainda para instigar novos olhares da nossa escola sobre a educação e formação de seus estudantes para e através do trabalho. Alinhamo-nos à perspectiva de Kuenzer (2001), almejando um processo pedagógico – como o iniciado em nosso PP – em que

[...] as tradicionais grades curriculares com seus conteúdos rigidamente definidos e delimitados, cederão espaço para experiências de aprendizagem onde o aluno seja o protagonista sob o olhar atento e competente do professor, manipulando diferentes fontes, materiais, equipamentos, ultrapassando os muros da escola em busca de espaços de intervenção teórico-práticos, rompendo com a concepção fragmentada e pré-definida de tempo e espaço escolar, e recompondo a unidade do conhecimento através de atividades que articulem as dimensões disciplinares às transdisciplinares. (KUENZER, 2001, p. 158-159, grifo nosso).

Diante do exposto nessa seção, apresentamos o **Quadro 7**, mediante o qual sintetizamos a categoria e oferecemos, em seguida, observações sobre sua leitura.

O **Quadro 7**<sup>65</sup> apresenta expressões-chave dos excertos analisados nessa categoria. Os **saberes prévios** e os **novos conhecimentos** são dois pontos de um contínuo que se influenciam mutuamente; daí a reta com setas para os dois lados. Os excertos foram localizados nas linhas, mais à direita, mais ao centro, ou mais à esquerda (tomando como referência um eixo central vertical), conforme as referências fossem mais relativas aos saberes prévios ou mais relativas aos novos conhecimentos, adquiridos e/ou modificados a partir da situação de imersão. Seguem as observações:

---

<sup>65</sup> Aspectos relativos a tecnologias ou gestão, se bem não estão explicitados no Quadro 7, encontram-se implícitos em alguns dos trechos.

Quadro 7 - Codificação Axial da categoria “(...) eu não tinha ideia de como se fazia uma irrigação: qualificação profissional”

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	
SABERES PRÉVIOS	NOVOS CONHECIMENTOS
<i>A enologia é <u>bem parecida</u> (E56)</i>	
	<i>A viticultura é <u>diferente/louca</u> (E56)</i>
	<i><u>Não tinha taaanta coisa nova</u> (E57)</i>
	<i>Mais a irrigação, né, que era <u>diferente</u> (E57)</i>
<i>Enologia era a <u>mesma coisa</u> (E57)</i>	
	<i>A análise sensorial <u>mudava bastante</u> (E57)</i>
	<i>O excesso de sal no solo “lá” é um problema (E58)</i>
	<i>A irrigação eu não conhecia que era daquele jeito (...) (E59<sup>66</sup>; E64)</i>
	<i>(...) os diques também (E59)</i>
	<i>(...) a colheita, como é que é feita (E59)</i>
	<i>A tela antigranizo também (E59)</i>
<i>Deu pra dar uma revisada (E60)</i>	
	<i>Quem não sabe viticultura, vai pra lá (E60)</i>
<i>Bem aquilo que a gente aprende em sala de aula mesmo, né? (E61)</i>	
	<i>A gente não estuda muito (...) sobre outras variedades (E62)</i>
	<i><u>Não lembro de ter feito uma degustação de dois vinhos</u> (E62)</i>
	<i><u>Mudar de ideia sobre Mendoza</u> (E62)</i>
	<i>Eles produzem vinhos orgânicos muito bons (E63)</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>66</sup> Este é o excerto do qual se extrai o trecho transcrito. O Excerto 65, porém, trata da mesma questão.

- a) uma análise holística do quadro nos permite conjecturar que os **novos conhecimentos** foram mais expressivos nos discursos dos alunos, embora assumamos que na aquisição de conhecimentos, o “novo” sempre é confrontado ou conectado ao “prévio”;
- b) se separamos os excertos em relação aos temas Enologia e Viticultura (a qual engloba a questão da irrigação) temos uma distribuição equilibrada acerca das áreas que são tornadas relevantes nos enunciados proferidos pelos estudantes:
- Enologia – E56; E57; E61; E62; E63
  - Viticultura – E56; E59; E60; E64
  - Irrigação – E57; E58; (E59; E64)
- c) analisando as escolhas léxicas dos entrevistados para tratar de cada uma dessas área de estudo, veremos:
- Enologia<sup>67</sup> – mesma coisa (E57); aquilo que se aprende em aula (E61); bem parecida (E56); não tinha “tanta” novidade (E57); não se estuda “muito” outras variedades (E62); mudava bastante (E57); nunca fiz isso antes (E62); nova ideia sobre os vinhos de Mendoza (E62)
  - Viticultura (e irrigação) – *(bem) diferente* (E56; E57); *louca* (E56); *problema* (E58); *não conhecia* (todos os trechos do E59); *não sabia* (E60); *não tinha ideia de como se fazia* (E64);
- d) levando em consideração o exposto no item “c”, observamos que há diferentes maneiras de designar os conhecimentos profissionais e tecnológicos relativos à Enologia, indo desde os já apropriados (**saber prévio**), até os totalmente novos (**novos conhecimentos**);
- e) tendo em vista o ponto “c”, percebemos que no tangente à viticultura e irrigação, todas as menções<sup>68</sup> tratam dos conhecimentos como adquiridos na instância de imersão (**novos conhecimentos**).

Nossa próxima subcategoria (e as subcategorias dela) também mostra, mediante o relato dos alunos, a relação entre saberes prévios e novos conhecimentos, porém no que tange à(s) língua(s). Adquire especial relevância o ambiente de imersão na língua em aprendizagem. É o que vemos a seguir.

<sup>67</sup> O trecho relativo ao E63 não foi incluído porque não fica claro se alude a um saber prévio ou a um novo conhecimento.

<sup>68</sup> O trecho “*Deu pra dar uma revisada*”, do Excerto 61, relativo à viticultura, é exceção.

### 5.5 (...) AS PESSOAS FALAVAM SEMPRE CONTIGO EM ESPANHOL: O NOVO “AMBIENTE LINGUÍSTICO”

Na comunidade de *Río López*, a língua majoritariamente presente na oralidade (que é a materialidade que os alunos mais levaram em consideração durante as entrevistas) é a língua espanhola, o que se contrapõe à língua majoritária que circula, também oralmente, na sociedade de que fazem parte nossos estudantes: o português. Nos “domínios” (SPOLSKY, 2004; 2009) frequentados pelos alunos, quais sejam, família, escola e espaço público, o espanhol era língua de interação pessoal, instrução e socialização. Segundo Calvet (2007, p. 71-72; itálico do autor), “É [a] presença ou ausência das línguas sob a forma oral ou escrita na vida cotidiana que chamamos de *ambiente linguístico*.”

Assim, embora saibamos que outras línguas fazem parte do “ambiente linguístico” em Bento Gonçalves e em *Río López*, a língua predominante nos intercâmbios linguísticos de nossos estudantes – parte do objetivo de nosso PP – foi o espanhol. Assim, é o “ambiente linguístico” permeado por essa língua, novo para nossos alunos, que estamos tomando como categoria surgida dos dados. Tal categoria não é apresentada por último por acaso: acreditamos que o relativo à língua intersecciona com todas as demais categorias analisadas, em maior ou menor grau, e é imprescindível quando pensamos na formação de uma identidade regional.

Fazem parte dessa categoria, subcategorias referentes à insegurança no “novo ambiente linguístico” e como subcategoria desta, a que trata do mito da língua correta. Também há a subcategoria que aborda as dificuldades comunicativas encontradas nesse ambiente e, como sua subcategoria, as escolhas dos alunos para poder administrar tais dificuldades. Por fim, duas subcategorias da categoria maior: o processo de apropriação da língua do outro e o que não se sabe da língua do país vizinho. Seguem as subcategorias analisadas.

#### **5.5.1 *Eu pensei que nós ia chegar lá e não ia entender nada: insegurança no novo “ambiente linguístico”***

Nossos alunos relatam como foi experimentar a língua espanhola na prática. No Grupo E, Thaís introduz a questão ainda no começo da entrevista, quando pergunto sobre o momento inicial do intercâmbio:

##### Excerto 65

*P-P: Como é que foi ali na chegada, na praça?*

*Tháís: Eu tava com medo de falar espanhol. [Ana Paula: É.] Eu tava me cagando com o espanhol. Tipo: “- Ah, eu não vou conseguir falar. Eu não vou entender nada!” (Grupo E – l. 47-50)*

A estudante diz que tinha *medo de falar espanhol*. Esse parece ter sido um sentimento compartilhado pelos alunos bento-gonçalvenses, que se soma aos outros medos de que já tratamos<sup>69</sup>. Ana Paula concorda (É) com a posição de Tháís e esta reelabora o enunciado, agora com a expressão *tava me cagando*, que significa “ter muito medo” (quer dizer, intensifica o sentimento recentemente revelado). Tal medo provinha de duas fontes: não conseguir falar nessa língua e/ou não conseguir entender essa língua. Lembrando da proposta de Bauman (2012)<sup>70</sup>, diríamos que o medo de Tháís revela as inseguranças sobre ela mesma, suas incertezas diante do desconhecido (neste caso, o novo contexto de circulação da língua, e não a língua em si mesma).

Ao falar, igualmente, a respeito do momento da chegada a *Río López*, Gabriela explica, de certa forma, o temor de Tháís, ainda que não esteja referindo-se à colega, mas provavelmente a todo o grupo. Observemos:

#### Excerto 66

*Gabriela: Eu não sou tímida. E a primeira vez que eu me encontrei tímida foi no momento que eu cheguei na praça. Porque... tu acha que tu sabe falar espanhol, tu acha que sabe, ah, ler, coisa e tal. Ali na parte teórica. Mas, quando vai pra prática, trava um pouco com o medo de não saber se expressar ou falar alguma coisa errada, de ficar conjugando verbos. E daí, eu che... a gente chegou lá na praça, eu vi as gurias ((anfitriãs)), assim, eu disse: “- Nossa, o que que eu vou falar?” Porque... (incompreensível) eu falar alguma coisa errada? Não sei o que... (Grupo D – l. 45-54)*

Na percepção de Gabriela, a timidez que tomou conta dela ao chegar na praça estava relacionada à necessidade de falar espanhol com os anfitriões lopenses e, portanto, relacionada também com sua exposição diante das pessoas que estariam naquele local. Ela diz: *tu acha que tu sabe falar espanhol, tu acha que sabe, ah, ler, coisa e tal*. Nessa fala, vemos que Gabriela generaliza o sujeito, que está marcado pelo “tu” indeterminado e, por isso, parece referir-se ao grupo de alunos viajantes, no qual está incluída (já que o começo e o final do excerto mostram um relato de sua experiência). O verbo “achar”, que aparece duas vezes no trecho recém citado,

<sup>69</sup> Ver a seção 5.1, categoria “(...) *uma imersão total*: mobilidade estudantil”.

<sup>70</sup> Nossa interpretação das elucubrações do autor sobre o “medo” está na subcategoria “*Deu um frio, mesmo, na barriga*: mobilidade, o medo de si e o medo em relação ao outro”.

indica que o conhecimento da língua espanhola por parte dos alunos seria, na perspectiva da aluna, apenas uma pretensão, não uma verdade.

A estudante ainda opõe o conhecimento linguístico teórico ao prático, expondo que, neste último, é que o medo aparece e paralisa (*quando vai para a prática, trava um pouco*). Conforme Gabriela, não saber se expressar ou falar alguma coisa errada são as causas para que o medo se apodere do falante e, nessa situação, ele se pergunta: *o que que eu vou falar?* Mais do que “o que” falar, Gabriela mostra estar preocupada em “como” falar, visto que enuncia as expressões “saber se expressar”, “falar coisa errada” e, ainda, “conjuguar verbos”. Na sequência de suas colocações é possível notar uma diferença daquilo que diz Thaís (Excerto 65), pois esta menciona o temor de não “conseguir” falar ou entender, enquanto que Gabriela parece preocupada em não se expressar corretamente<sup>71</sup>, segundo vimos. Essas indagações são possíveis porque não só estamos entendendo a “aprendizagem de línguas como um processo cultural” (MERCOSUL, 2001), mas também como um processo que se desenvolve **no** contato cultural, o que dá à aprendizagem um significado muito mais amplo.

Após mostrar dois fragmentos em que os alunos expressam falta de confiança na própria capacidade linguística, antes da viagem ou nos seus primeiros momentos, apresentaremos outros dois trechos em que essa avaliação aparece reconfigurada após a experiência de mobilidade.

#### Excerto 67

*Germano: (...) E agora eles vão começar a vir pro Brasil, ela até tinha comentado. Isso é um crescimento muito grande, tipo, **na hora de tu poder formular a língua...** Por exemplo, eu **me considerava um zero à esquerda em espanhol e agora eu já consigo saber que eu sei um pouquinho.** (Grupo A – l. 238-244)*

Na entrevista ao Grupo A, vínhamos falando acerca da relevância da prática da mobilidade estudantil para os alunos do Ensino Médio. Entre as menções, Germano relata outros intercâmbios em que a EA esteve envolvida. Então, ele segue fazendo comentários sobre os futuros investimentos de tal escola nessas iniciativas, dentre as quais estava incluída a vinda ao Brasil. Nessas iniciativas de mobilidade estudantil, o aluno considera que *poder formular a língua/é um crescimento muito grande*. Sua justificativa vai ao encontro da própria experiência pela qual havia passado. Ele exemplifica: *eu me considerava um zero à esquerda em espanhol e agora eu já consigo saber que eu sei um pouquinho*. Ser “um zero à esquerda” significa muito menos que “estar na média”; representa um absoluto desastre, nesse caso, em relação às

<sup>71</sup> Trataremos da questão da “língua correta” na próxima subseção (5.5.1.1).

habilidades em língua espanhola. A realização do intercâmbio, entretanto, proporcionou a Germano notar que seus conhecimentos linguísticos, ainda que poucos, foram suficientes para concluir com êxito a experiência de imersão. Apresentamos outro trecho, no qual o reconhecimento das habilidades linguísticas é, igualmente, tornado evidente para as participantes.

Excerto 68

*P-P: E, nos cursos, vocês aprenderam alguma coisa, conseguiam entender os professores?*

*Ana Júlia: Eu **fiquei impressionada, porque eu entendi bastante.** [Leticia: **Eu também!**] **Eu não achei que fosse...** (Grupo C – l. 318-325)*

O adjetivo usado por Ana Júlia para apontar o modo como se sentiu ao perceber que era possível compreender as falas dos professores chama a atenção. A aluna se diz *impressionada* porque foi capaz de entender *bastante*. Isso sugere, ou que a estudante não acreditava em sua capacidade de compreensão, como acontece em colocações anteriores (Excertos 65 e 66), ou que imaginava que poderia compreender os habitantes locais, porém não tanto quanto realmente pôde. A continuação de seu turno, que termina numa suspensão, possibilita uma interpretação semelhante (*Eu não achei que fosse...*). Mas, mesmo antes de que terminasse sua declaração, Leticia se posiciona na conversa e profere: *Eu também!* Isso mostra, mais uma vez, que o sentimento de pouca crença em si mesmo, em relação às habilidades linguísticas, era compartilhado por alguns alunos do grupo viajante e se configura, assim, como um contraexemplo à crença da “transparência” entre espanhol e português de que fala Bein (2014). Mostra, ainda, como a avaliação escolar não é suficiente (ou não tem credibilidade por parte dos alunos) para dimensionar o que sabem e o que não sabem da língua que está sendo aprendida. Nesse sentido, a experiência veio a ser uma instância de avaliação de seus conhecimentos linguísticos.

Conforme expusemos, a instância de imersão em um contexto em que a língua que circula socialmente (“ambiente linguístico”; CALVET, 2007) não é a materna, provoca sentimentos distintos nos estudantes. As condicionantes impostas pelo imediatismo do entorno (além de fatores individuais), que fizeram mais complexa uma troca linguística satisfatória, não implicaram, na cena descrita, que os estudantes não pudessem participar ativamente das interações.

### 5.5.1.1 *Ficava com uma dúvida: será que eu falei isso certo?*: o mito da língua correta

Outro fator enunciado pelos estudantes, e que entendemos como uma possível ingerência no seu desempenho linguístico, é o imaginário da “língua correta”. No Excerto 66, mostramos que Gabriela também revelava certa preocupação em falar alguma coisa “errada”. Essa questão do certo/errado, bem como das correções daquilo que estaria errado, na concepção dos alunos, aparece em outros trechos de entrevistas, os quais expomos a seguir:

#### Excerto 69

*P-P: E... vocês se sentiam à vontade pra falar em espanhol ou um pouco pressionados?*

*Renan: Não.*

*Germano: Não.*

*Víctor: Não. No primeiro dia, só, que eu não me sentia 100% à vontade.*

*Germano: É. Ficava com uma dúvida: será que eu falei isso certo? Será que...*

*Renan: Mas, depois, tipo...*

*Víctor: Aí, a gente até brincava. A gente ia chutando, assim, as palavras...*

*Germano: Eles eram bem compreensivos nesse caso. (Grupo A – l. 150-162)*

Minha pergunta, como vemos, estava relacionada a como os alunos se sentiam enquanto usavam a língua espanhola para se comunicar. Primeiramente, o trio entrevistado diz que não se sentiu pressionado ao falar em espanhol. Porém, Víctor comenta que, no primeiro dia, não estava *100% à vontade*. Supomos que isso se deva à insegurança inicial, já demonstrada anteriormente em nossa análise. Nossa suposição é apoiada no enunciado de Germano, que *ficava com uma dúvida* quando tomava a palavra e essa dúvida consistia em não estar seguro (não estar, por isso, totalmente à vontade) sobre se haveria dito tudo *certo*. Renan introduz uma adversativa (*Mas*) que, no entanto, mostra um alinhamento com as proposições dos colegas, indicando que *depois* (do primeiro dia, se consideramos o que disse Víctor), essa dúvida sobre a precisão linguística teria passado. É possível propor que uma das razões para essa preocupação sobre falar “certo” se deva à busca de Germano em estabelecer uma comunicação fluida com seus interlocutores (nesse sentido, aparece também no Excerto 76, nas palavras de Nathália).

Víctor segue a conversa com uma informação importante em termos de aprendizado linguístico. Ele diz que foi possível “brincar” com as palavras (*A gente ia chutando*), o que demonstra que os estudantes começaram a arriscar-se mais, deixando de lado o receio inicial



de incorrer em alguma confusão terminológica<sup>72</sup>. Germano acrescenta que os anfitriões eram *bem compreensivos nesse caso*, o que aparece igualmente em trechos posteriores (Excertos 70 e 75). Esse apoio dos habitantes locais configura uma atitude fundamental para o progressivo engajamento dos alunos na língua espanhola e, conseqüentemente, para o desenvolvimento (ou aprimoramento) de suas habilidades linguísticas. Veremos, agora, como outro grupo responde à mesma pergunta feita por mim e, mais uma vez, como surge a problematização da correção linguística:

Excerto 70

*P-P: Em quais momentos vocês se sentiam mais à vontade pra falar em espanhol, assim, menos controlados, com mais...?*

*Nathália: Eu acho que não. Quando eu tava falando com eles, **eles também tentavam falar e a mãe dela** – que era com quem eu falava na casa – **também era bem compreensiva, sabe?***

*Cristiam: É. Na hora do almoço ou das refeições era bem legal porque a gente conversava durante as refeições e tal. **E a mãe dela, como ela era super querida, a gente conversava um monte. Mas, na escola, nem tanto, porque tinha aquela pressão: “- Ai, meu Deus!” É a professora, a gente tem que falar certinho.***

*Daiane: Ah, é. Quando teve o...*

*P-P: Aula? Palestras?*

*Daiane: As palestras, lá. Era mais, tinha mais aquela... **aquele medo de falar.** (incompreensível)*

*Cristiam: Eu sei que **algumas pessoas que sabiam falar bem ou bastante coisas, chegavam na hora de falar com professor e acabava, tipo, gaguejando ou esquecendo as palavras.** Mas era mais pela pressão. (Grupo B – l. 219-240)*

Nathália é a primeira a responder e logo sinaliza que não se sentia pressionada ao falar (*Eu acho que não*), embora em outro momento da entrevista – Excerto 76 –, conforme exporemos, tenha revelado certo receio à imprecisão no uso da língua espanhola. Novamente, o dado de que os anfitriões eram compreensivos com nossos alunos vem à tona (*a mãe dela/era bem compreensiva*). Isso nos permite conjecturar que o temor derivava mais da insegurança sobre si (como vimos na subcategoria anterior) do que de quanto o “outro” poderia compreender – ou, talvez, julgar – sua fala. Cristiam, então, descreve como o momento das refeições tornou-se um espaço produtivo de conversa. No entanto, o aluno contrasta essa situação familiar àquela vivida na escola. Segundo Cristiam, no espaço institucional, *tinha aquela pressão* sobre o falar dos estudantes. Tal pressão se fazia sentir pelo status representado pelo interlocutor: *É a professora, a gente tem que falar certinho*.

<sup>72</sup> Na perspectiva dos alunos, os “problemas”, em geral, aparecem no nível lexical. Mencionaremos isso mais adiante, na subseção 5.5.2.1, por ocasião do Excerto 78.

Se pensamos no modo como muitos alunos dirigiram-se a mim durante as entrevistas<sup>73</sup>, cogitaríamos que não é apenas a distinção dos papéis de professor e aluno que incidem sobre esse comportamento. É, provavelmente, também, quem é esse professor, como o estudante se vê diante dele, em que contexto acontecem as interlocuções, que língua está sendo usada na comunicação, etc. Daiane, então, dá sua contribuição ao tema de nossa conversa, revelando que no caso das palestras – quando também estavam presentes os professores da *EA* – *tinha mais aquela... aquele medo de falar*. Da exposição de nossos alunos inferimos que, fosse durante as aulas, fosse em outros momentos, estar no ambiente institucional e dirigir-se aos professores eram elementos que compunham um cenário intimidante para eles. Prova dessa “pressão”, relata Cristiam, é que mesmo quem supostamente tinha um maior conhecimento de língua espanhola, ao ver-se diante do professor, *acabava, tipo, gaguejando ou esquecendo as palavras*.

Compreendemos, portanto, que a ideia de correção – para os alunos participantes – engloba a busca por uma comunicação profícua (como dissemos antes) e varia de acordo com as condições de produção, como, por exemplo, a quem nos dirigimos (e, aqui, implicadas as relações de poder, conforme anunciamos na análise da primeira categoria elencada nesta pesquisa<sup>74</sup>), quais propósitos temos ao dizer o que dizemos e quão confiantes nos sentimos ao falar na língua que é selecionada. Independentemente de por que os alunos buscam a fala “correta”, merece nossa atenção notar que o ideal de “língua pura” é parte integrante da ideologia que carregam nossos alunos durante a experiência. Acerca dessa crença, Spolsky (2004, p. 16, tradução nossa) afirma: “a noção de língua correta permanece no centro de um debate ideológico, desenvolvido regularmente, especialmente nas sociedades monolíngues com sua preocupação com a forma aceita da língua padrão”<sup>75</sup>.

Fatores como esses influenciaram no envolvimento dos estudantes com a língua que estava sendo aprendida e, também, com aqueles que tinham essa língua como materna. Há ainda, outro fator a ser considerado, tangenciado na análise do Excerto 66: a exposição do falante. Segue um trecho de entrevista ao Grupo D:

#### Excerto 71

*Gabriela: (...) E eu tenho um pouco de receio de falar em espanhol na frente de pessoas que sabem falar português e espanhol. Porque, se não, ficar corrigindo, assim, é chã... Se eles ((fazendo referência aos anfitriões)) me corrigem é uma coisa. Mas, se uma pessoa sabe, ã, espanhol... Sabe? Ah, sei lá. Mas, foi muito bom.*

<sup>73</sup> Ver nota de rodapé nº 5 (deste capítulo) e outras reflexões no decorrer do texto de análise dos dados.

<sup>74</sup> Ver a análise do Excerto 9.

<sup>75</sup> The notion of correct language remains at the core of an ideological debate, developing regularly especially in monolingual societies, with their concern for the form of the accepted standard language.

*Que nem o Lenen disse, né, ter ficado com pessoas diferentes, não com a gente mesmo, que é pra conhecer melhor. (Grupo D – l. 211-225)*

Gabriela expõe seu ponto de vista a respeito das correções. De acordo com a aluna, é admissível ser corrigido por um anfitrião – não sabemos se por respeito a uma relação incipiente ou se por ser este um falante de espanhol como língua materna. Ao contrário, ser corrigido constantemente (inferido pela perífrase em gerúndio *ficar corrigindo*) por *pessoas que sabem falar português e espanhol* – que no contexto de nossa pesquisa seriam os colegas de Gabriela ou mesmo a professora – é desagradável (*cha-to*). Parece, assim, que a aluna “autoriza” a correção por parte de alguns, e não por parte de outros. Os não autorizados, aparentemente, são os que têm um conhecimento linguístico de um nível próximo ao dela ou que, como para ela, o espanhol é língua adicional.

A declaração inicial de Gabriela nessa passagem, sobre o receio de falar em espanhol na frente dos “não autorizados” é consonante, em parte, com o hipotético argumento de que os alunos temem à avaliação de seus colegas e isso tende a levá-los a falar menos, com vistas a se expor menos (segundo mostramos nas análises dos Excertos 66 e 67). Se relacionamos esse relato com os anteriores, veremos, então, que há mais uma hipótese acerca da preocupação com a “fala correta”: evitar ser corrigido pelos próprios colegas.

Nesse sentido, o aprendizado de língua na prática de intercâmbio parece mais produtivo quando, como reitera Gabriela, é possível conviver com os anfitriões, sem a co-presença de um colega brasileiro. É bom não estar *com a gente mesmo*, não só *pra conhecer melhor* o outro, mas também para sentir-se mais cômodo a fim de testar os próprios conhecimentos linguísticos.

### **5.5.2 *Ele falava muito rápido e eu estava com sono: percebendo dificuldades comunicativas***

Observaremos, nesta subcategoria, excertos relativos às dificuldades comunicativas nas interações *in loco*. As duas primeiras passagens, de diferentes momentos da entrevista ao Grupo B, questionam a validade das práticas linguísticas realizadas previamente em sala de aula quando os aprendizes se encontram numa instância de imersão. O primeiro trecho é o seguinte:

#### Excerto 72

*P-P: (...) E, vocês acham que teve algum tipo de aprendizado, na experiência da viagem? Que tipo de aprendizado? O que vocês acham?*

*Daiane: Claro, né? Eu acho que... por mais que... tu tem que se virar ali na hora, tu tem que aprender as palavras, mesmo que tu não soubesse. No final é ruim, tipo, que eles falam muita gíria, que nem a gente aqui. Então, a gente aprende tudo*

***formal e tudo mais. Chega lá, (incompreensível) informal, assim, então tu fica meio perdida e tu vai aprendendo.*** (Grupo B – l. 170-179)

Daiane considera óbvio (*Claro, né?*) que tenha havido algum tipo de aprendizado durante o intercâmbio. Ela cita especificamente o aprendizado de línguas, mostrando como isso foi relevante na sua experiência, uma vez que a dinamicidade do contexto interacional obrigava os alunos a *se virar* (algo que já vimos nos Excertos 1 e 16) e a aprender palavras novas. Entretanto, a aluna faz uma observação valiosa para sua própria aprendizagem: ela observa realidades semelhantes “aqui” e “lá” no que toca ao uso da linguagem informal (como é o caso das *gírias*, por exemplo). Conjuntamente, contrasta as particularidades das situações de aprendizagem formal-escolar (*a gente aprende tudo formal e tudo mais*) e informal-extraescolar.

Na avaliação de Daiane, notamos que a aprendizagem “de sala de aula” não daria conta de aspectos da linguagem corriqueira, que seriam fundamentais para a ambientação de nossos alunos no novo contexto (*tu fica meio perdida*). Contudo, o fato de essa linguagem coloquial não ser objeto de ensino escolar – ou, em sendo, não poder ser estudada exaustivamente (e, sabemos, isso seria impossível) – é, ao mesmo tempo, uma força importante para a aquisição da língua adicional (*tu vai aprendendo*) em imersão. Percebemos, portanto, que para uma maior apropriação da língua do nosso vizinho, desejada e indispensável para a integração regional, realmente são necessárias mais experiências de mobilidade, tal como propõem os planos do MERCOSUL. Elas ajudam os alunos a perceberem mais claramente – tornam-os sensíveis a – questões que na sala de aula muitas vezes são menos evidentes.

Na próxima passagem, o assunto dos diferentes contextos de aprendizagem volta a surgir no grupo:

Excerto 73

*P-P: E vocês acham que, depois do intercâmbio, ficou mais fácil falar ou entender espanhol ou...*

*Daiane: Ô, claro, né? Tu aprende ali na sala, mas mesmo que tu tenha alguns dias de... tem prova oral, coisa assim, não é a mesma coisa que tu falar o tempo inteiro em espanhol. Tu chegava lá, tu não podia falar português.*

*Nathália: E as pessoas falavam sempre contigo em espanhol. Então, tu, mesmo que tu não entendesse muito, tu já tava acostumado com o sotaque, como as pessoas falavam, a maneira delas, pra pegar mais.*

*Cristiam: Acho que a gente já sabia falar em espanhol. Esse é o ponto. Mas, quando a gente chegou lá, a gente não sabia como se comunicar com essas pessoas. A gente sabia falar, só que a gente não aprendeu como se comunicar.*

*Nathália: A gente nunca tinha falado com ninguém, então era difícil.* (Grupo B – l. 259-276)

A aluna Daiane explicita que, ainda que as atividades escolares das aulas de língua espanhola trabalhem habilidades fundamentais para o aprendizado – como o fato de fazer prova oral, por exemplo –, essa prática não é igual a falar em espanhol em uma situação que impõe necessidades reais de comunicação. Ela diz: *ter prova oral, coisa assim, não é a mesma coisa que tu falar o tempo inteiro em espanhol*. Entendemos que a crítica de Daiane não foi direcionada à eliminação desse tipo de atividade das aulas de espanhol como língua adicional, mas sim ao modo como tal atividade estava constituída, pois não parecia ter acrescentado conhecimento significativo a esses educandos. Isso porque os saberes escolarizados, em alguma medida, não puderam ser aplicados a situações concretas de interação.

As imposições do contexto experimentado pelos alunos parecem bem claras na passagem analisada: *tu não podia falar português/e as pessoas falavam contigo sempre em espanhol*. Ainda assim, Nathália relata o que era possível fazer *pra pegar mais*, ou seja, para compreender melhor seus interlocutores: prestar atenção ao modo *como as pessoas falavam*, à *maneira delas* e ficar, assim, *acostumado com o sotaque*. E isso tudo, *mesmo que tu não entendesse muito*. Quer dizer, o conhecimento prévio, apesar de importante, não era a única maneira de entender os anfitriões.

Após essa ressalva (aparentemente relativa às afirmações de Daiane, interlocutora precedente à Nathália no fluxo da conversa), Cristiam tece uma reflexão, em nossa perspectiva, bastante sensata, acerca do aprendizado da oralidade. O aluno diferencia os conceitos “falar” e “comunicar-se”, dizendo: *A gente sabia falar, só que a gente não aprendeu como se comunicar*. Isto é, eles conheciam, talvez, as palavras, seus significados e até maneiras de pronunciá-las; no entanto, isso não implicou, essencialmente, ter a aptidão necessária para desenvolver uma conversação profícua, atendendo a todas as suas nuances (situação, interlocutor, tema, tomada de turno, etc.). Ele conclui que *Esse é o ponto*, ou seja, o aspecto chave daquilo que vínhamos falando: as diferenças entre aprender a “falar” na sala de aula e a “comunicar-se” em um contexto de imersão.

O relato de Cristiam nos faz recordar uma releitura de Gumperz (1997), à luz da sociolinguística interacional, acerca do conceito “Competência Comunicativa”, cunhado por Dell Hymes em 1971. Na sua proposta de redefinição do termo, o autor leva em consideração, além da língua em uso, convenções linguístico-comunicativas que são necessárias ao falante tanto para iniciar quanto para manter um envolvimento na conversa. No texto de Gumperz (1997, p. 45; tradução nossa, grifo nosso), um parágrafo é especificamente relevante para as nossas discussões, qual seja:

[...] as **convenções de contextualização** [...] **não necessariamente coincidem com as fronteiras da língua ou do dialeto** tal como estabelecidas através da reconstrução histórica ou da comparação tipológica das categorias gramaticais. **Tais convenções são criadas através de prolongada experiência interacional** [...] Uma vez estabelecidas através da prática, elas vêm a servir como recursos comunicativos [...] **O conhecimento de como elas trabalham vem a ser uma pré-condição para a participação ativa em encontros verbais. Esse conhecimento é de um tipo que não pode ser facilmente adquirido através da leitura ou da instrução formal de sala de aula.** O contato pessoal em situações que permitem o máximo de feedback é necessário.<sup>76</sup>

Voltando ao Excerto 73, a alusão ao contexto de imersão torna-se mais clara no turno seguinte, quando Nathália diz que pelo fato de não terem falado nunca com ninguém (em espanhol), a comunicação (e não a fala) tornava-se mais difícil. Essas informações permitem inferir que: a) a comunicação durante as aulas de espanhol não requeria as mesmas “convenções de contextualização” ou de “sinalização” (segundo Gumperz, 1997) necessárias para a interação em *Río López*; b) os estudantes não estavam apenas se comunicando ou “trocando informações” em espanhol, mas também negociando e construindo identidades nessa língua. Falar com os colegas e a professora em sala de aula exigia a mobilização de algumas identidades, provavelmente diferentes daquelas que tiveram de ser construídas e negociadas durante as interações com os anfitriões.

Em diferentes entrevistas, os alunos também relataram dificuldades a respeito do modo de falar do professor de irrigação. Vejamos um dos excertos:

Excerto 74

*P-P: (...) E vocês conseguiam entender bem o que eles diziam?*

*Todas: Sim.*

*Caroline: A parte que eu mais tive dificuldade foi a da irrigação.*

*Tháís: É, foi, tipo, a mais difícil mesmo, mas ao mesmo tempo, não foi, tipo, algo impossível.*

*Ana Paula: É. No contexto dava pra entender. Dava pra traduzir tranquilo.*

*Caroline: Tipo, uma ou outra palavra eu perdia, mas a essência tu entendia.*

*Ana Paula: Claro.*

*Tháís: Tipo, eu só deduzia umas palavras soltas, assim, que tu= [Ana Paula: =são mais técnicas.] É. Mas, assim, a palestra, foi, pra mim, a melhor palestra. A que eu mais gostei. (Grupo E – l. 481-496)*

<sup>76</sup> (...) contextualization conventions are distributed along areal networks which do not necessarily coincide with language or dialect boundaries as established through historical reconstruction or typological comparison of grammatical categories. Such conventions are created through prolonged interactive experience (...) Once established through practice, they come to serve as communicative resources (...) Knowledge of how they work becomes a precondition for active participation in verbal encounters. The knowledge is of a kind which cannot easily be acquired through reading or formal classroom instruction. Personal contact in situations which allow for maximum feedback is necessary.

Caroline menciona que a aula sobre irrigação foi o momento mais complicado de entender o que dizia o professor. Thaís alinha-se à colocação de Caroline (*É, foi, tipo, a mais difícil mesmo*). Entretanto, diz que essa dificuldade pôde ser contornada de tal forma que, ainda com alguns percalços, foi possível aproveitar a palestra. Ana Paula é quem justifica por que foi factível compreender: o contexto auxiliava a interpretação (*dava pra traduzir*) do conteúdo explanado. Caroline engaja-se à conversa e explica o que propõe Ana Paula. Segundo Caroline, os alunos conseguiam captar a *essência* das exposições, ainda que não fosse possível entender todas as palavras. Conforme revela Thaís, dita “essência” era “deduzida”, inferida do texto oralizado pelo professor. Ana Paula cita um fator importante nesse processo: as palavras “deduzidas” eram palavras da área técnica.

Isso nos permite pensar que, se são as palavras técnicas que devem ser inferidas, são elas as que têm sido pouco trabalhadas nas aulas de língua espanhola (o que, de fato, em nosso caso, aconteceu, pois não priorizamos o ensino pautado em necessidades específicas ligadas à área de formação dos alunos, como seria, por exemplo, o ensino de Línguas para Fins Específicos – antes denominado ensino Instrumental de Línguas). Por outro lado, se o que não era vocabulário específico permitia fazer tal dedução, era provavelmente porque a aprendizagem de língua espanhola na escola, num sentido mais amplo, parecia estar cumprindo com seu papel.

Diferentemente de uma imaginada dificuldade de intercompreensão que resultasse do encontro de falantes, aprendizes de uma língua adicional, com os falantes dessa língua como materna, Gabriel se deparou com outra circunstância relativa à prática linguística (segundo caso; o primeiro foi o da fala do professor de irrigação), conforme segue:

#### Excerto 75

*Gabriel: (...) Até que no começo o... onde eu fiquei, o (.) o guri era meio gago, né? Eu não conseguia entender muito no começo. [Moisés: (risos) do começo ao fim, né? Porque ele não melhorou] (Incompreensível) No começo, tá, eu não conseguia entender direito, mas, tipo, com o passar dos dias eu fui... me adaptando, no caso. [Júlio: eu nunca entendi ele (risos)] **Tinha que esperar. Pensar.***

*Moisés: Não, às vezes ele conseguia falar rápido (incompreensível)*

*Gabriel: É. Às vezes não tinha como entender, mas, às vezes eu conseguia.*

*Júlio: **É complicado. O cara já não entende espanhol** ((em referência ao seu grupo)) **e o cara** ((referindo-se ao anfitrião)) **é gago.***

*Gabriel: **E a mãe dele meio que traduzia o que ele falava.***

*Moisés: É que nas prime... É que, tipo, nas primeiras palavras ele travava. Ele ficava puxando e soltando o ar, até ele ir. Por isso que era difícil entender ele. (Grupo F – l. 195-212)*

Percebemos que o Grupo F discute a adversidade proveniente de uma situação não esperada. O anfitrião de Gabriel tinha problema de gagueira, o que somado ao fato de ser falante de espanhol, poderia obstar a comunicação entre ambos (e do anfitrião com os demais participantes do intercâmbio). Notamos que Gabriel expõe a gagueira, tratando de atenuar esse distúrbio da fala (o anfitrião era *meio gago*), já que tal como os demais desvios, costuma ser visto negativamente. Nosso aluno considera que, inicialmente, enfrentou dificuldade para compreender seu anfitrião, mas que, ao longo da estadia, adaptou-se ao modo de falar de seu par, passando a compreendê-lo. Ao contrário de Moisés, quem considera que o anfitrião é quem deveria “melhorar” sua fala – ignorando o fato de que resolver o problema da gagueira não se trata meramente de um querer subjetivo, Gabriel mostra ter sido sensível à condição de seu par. Nosso aluno percebe a adversidade e entende que era necessário *esperar e pensar* para compreender o anfitrião.

Júlio, por sua parte, mostra uma visão negativa do conhecimento de língua espanhola que tem o grupo viajante (análoga às que apresentamos nas análises dos Excertos 65 e 66). Isso porque expõe que se defrontar com o problema da gagueira traz uma complicação para a compreensão mútua, que seria originária não apenas do distúrbio, mas da falta de conhecimento de espanhol por parte do grupo bento-gonçalvense. Júlio revela primeiro, em sua perspectiva, a limitação (*não entende espanhol*) do grupo de que faz parte, usando um sujeito indeterminado para referenciá-lo (*O cara*). Essa seria uma condição básica que por si só estaria propensa a ocasionar problemas comunicativos, na visão de Júlio.

Mas, não bastasse isso (o que inferimos do emprego do advérbio “já” em *já não entende*), a dificuldade culminaria na gagueira do anfitrião (“ainda por cima”... *o cara é gago*). Gabriel, por sua vez, revela o suporte dado pela mãe de seu par para que a conversa pudesse fluir. É provável que essa mãe já tivesse passado pela experiência de ajudar na comunicação do filho. Porém, sabemos que os alunos tiveram muitos momentos de interação longe da família, nos quais a ajuda dessa mãe não foi possível. Assim, consideramos que o fato de se depararem com um anfitrião que apresentava um transtorno de fala foi mais uma provação das habilidades linguísticas dos estudantes e, ao mesmo tempo, essencial na sua formação como cidadãos mais tolerantes às diferenças, também central segundo os princípios das DCN-EPT (2012).



### 5.5.2.1 (...) vou pegar o Google tradutor: “primeiros-socorros” na comunicação

Diante da percepção das dificuldades comunicativas, várias foram as maneiras que os estudantes encontraram para superá-las. Conforme vemos no próximo excerto, o Grupo B apresenta algumas delas:

#### Excerto 76

*P-P: E vocês tiveram alguma dificuldade pra se comunicar em espanhol?*

*Nathália: Mais, **acho que nos primeiros dias foi difícil.***

*Daiane: É. Foi **meio tenso.***

*Nathália: Não, porque... não, às vezes tu tinha medo de falar alguma coisa errada e as pessoas não entenderem, mas depois... **E eles tentavam também falar, eu acho, de um jeito mais fácil pra gente compreender. Ou quando tu não sabia, falavam de outra maneira.***

*Daiane: **Mímica e tal.***

*Cristiam: Eu, nem tanto, porque **como eu faço cursinho, ali, de espanhol, então, eu sabia algumas palavras a mais e algumas coisas que eles diziam... a maioria das vezes, quando eu tava, tipo, com a Bea, com a Ana, eles falavam alguma coisa, elas não entendiam, eu dizia o que eles tinham falado.** (Grupo B – l. 201-217)*

Nathália diz ter tido dificuldade de expressar-se em espanhol, sobretudo no primeiro dia (*Mais (...) nos primeiros dias foi difícil*). Na voz de Daiane, quem ratifica a colocação da colega, foi *meio tenso* comunicar-se. O termo “tenso” revela que houve certa preocupação com a expressão, embora não tão veemente (só *meio tenso*). Na fala de Nathália, o significado é co-construído e esta aluna mostra que dita tensão derivava do medo de não ser compreendida e isso, para ela, poderia ser o resultado de *falar alguma coisa errada*. Não é possível dizer o que, exatamente, a aluna quer significar com “falar errado” (que nível, ou níveis, de linguagem ela está considerando). Mas, podemos dizer que há, por trás dessa ideia, uma concepção de língua ideal, perfeita, cujo desvio de algum tipo implicaria, necessariamente, problemas de comunicação, conforme tratamos nos Excertos 69 e 70. Por isso é que “escapar às regras da língua” desperta o medo em Nathalia (e também em seus colegas, como vimos na primeira subcategoria nesta seção).

Quando Nathália pronuncia *mas depois*, faz um paralelo entre a provável dificuldade que encontrou inicialmente e uma possível melhora de sua produção/compreensão com o passar dos dias. O esclarecimento que faz em seguida diz respeito, em parte, a como se construiu tal aprimoramento: a partir do engajamento de seus interlocutores, os quais, diante da percepção das apontadas dificuldades, habilmente decidem modular suas falas (falando de *um jeito mais fácil* ou *de outra maneira*) a fim de serem compreendidos e estabelecerem uma comunicação

profícua. Isso significa, portanto, que os anfitriões estavam fazendo gestão linguística no nível individual (SPOLSKY, 2009), pois, ao detectarem um problema comunicativo, usavam alguns artifícios (repetir, parafrasear, etc.) para serem compreendidos.

Cristiam, por outro lado, se apresenta como “mais conhecedor” da língua espanhola porque faz cursinho (entenda-se, aqui, um curso livre de espanhol, não as aulas da escola). Assim, segundo seu relato, ele pôde ajudar as colegas quando os anfitriões *falavam alguma coisa e elas não entendiam*. O estudante cumpriu, então, com o papel de intérprete, colaborando para o entendimento mútuo. Esse apoio dos interlocutores (colegas ou anfitriões) está em consonância com aquilo que Spolsky (2009) denomina “Primeiro-socorro da gestão linguística”. Segundo o autor:

[m]esmo no nível individual, o falante (e, mais ainda, o escritor) que reconhece um problema de comunicação devido à proficiência inadequada pode recorrer a um serviço linguístico para ajudar: o falante geralmente **pergunta ao seu interlocutor** ‘Como você diz isso em sua língua?’ ou **vai para um dicionário (ou um computador)** para obter ajuda. Serviços linguísticos de vários tipos - **intérpretes**, tradutores, livros de referência, tradutores computadorizados - desempenham um papel fundamental nos primeiros socorros [...] (SPOLSKY, 2009, p. 246, grifo nosso)<sup>77</sup>

Exemplos de gestão linguística ressaltados na citação, além do “serviço” de intérprete, aparecem em outros excertos das entrevistas. Antes disso, porém, Daiane (Excerto 76) mostra como foi possível contornar as adversidades comunicacionais quando não se dispunha de algum interlocutor que facilitasse a comunicação (tal como os anfitriões ou Cristiam fizeram). A aluna fala que foi preciso improvisar, fazendo uso de *mímica* (neste caso, atendo-nos ao que relata Nathália no turno anterior, parece que Daiane refere-se aos anfitriões). A linguagem corporal, nesse sentido, mostrou-se uma aliada na interação dos grupos que tinham línguas maternas diferentes (embora também pudesse ter causado problemas, nos casos em que o código gestual não fosse compartilhado pelos falantes). Segue outra maneira de contornar os obstáculos comunicativos:

#### Excerto 77

*P-P: E vocês tiveram alguma dificuldade pra se comunicar?*

<sup>77</sup> Even at the individual level, the speaker (and even more the writer) who recognizes a communication problem due to inadequate proficiency may call on a language service to help: the speaker commonly asks his or her interlocutor “How do you say this in your language?” or goes to a dictionary (or a computer) for help. Language services of various kinds – interpreters, translators, reference books, computerized translators – play a key role in first aid, dealing with immediate problems and providing shortcuts to relieve symptoms while waiting for longer-term management to be effective.

*Leticia: No primeiro dia, sim. Tipo, a gente... eu tentava falar com ela. Aí, não (.) não dava muito certo. Aí ela: “- Não, vou pegar o Google tradutor” E foi aí. Foi aí. E depois, nos outros dias, tranquilo. Só que aí, quando tu acordava, tu te ligava: “Pô, eu tenho que falar espanhol de novo!” (risos) (Incompreensível) Sim, porque aí tu começa a falar português e aí: “Opa!, Não, não. Pera<sup>78</sup>, não é isso”. (risos)*  
*Ana Júlia: A gente começava a conversar e, de repente, ela chamava toda a família pra tentar entender, não sei o que... A gente tentou conversar em inglês também. (risos)*  
*Leticia: No primeiro dia foi mais difícil.*  
*Beatriz: Ahã!*  
*Leticia: Mas depois foi muito tranquilo. (Grupo C – l. 222-238)*

Assim como Nathália (Excerto 76), vemos que Leticia confessa que o primeiro dia foi mais trabalhoso em termos de comunicabilidade. Apareceram alguns problemas (*eu tentava falar com ela. Aí não (.) não dava muito certo*) e um dos “primeiros-socorros” foi a tradução mediada por computador. Esse parece ter sido um caminho encontrado para a aproximação inicial (*E foi aí*) entre o anfitrião e sua par. Nos dias seguintes, segundo Leticia, não foi tão difícil (*E depois, nos outros dias, tranquilo*), porém, acostumar-se à nova realidade, em que a língua de circulação social era o espanhol, parece ter custado um pouco. Conforme a aluna relata, inicialmente, a língua primeira era ativada espontaneamente (*...tu começa a falar português e aí: “Opa! Não, não. Pera, não é isso”*). Entretanto, a emergência contextual impunha a necessidade de adaptação (*...quando tu acordava, tu te ligava: “Pô, eu tenho que falar espanhol de novo!”*) e comunicação na “língua do outro”, que, naquele momento, era também “a própria língua”, uma língua “apropriada” pelo falante.

Segundo Ana Júlia, algumas estratégias para a intercompreensão incluíram a busca de ajuda de outros interlocutores (membros da família) e a comunicação em inglês. Vemos que Ana Júlia não faz referência a alguém especial, que já soubesse algo de português (ou entendesse mais facilmente essa língua), mas sim a “*toda*” a família, o que mostra uma tentativa de encontrar ao menos uma pessoa que pudesse colaborar com um intercâmbio linguístico frutífero. A outra alternativa foi recorrer ao uso da língua inglesa. Como propõe Spolsky (2009), o uso de outra língua para fins de fazer valer o princípio da inteligibilidade é uma forma de gestão linguística individual. No entanto, a escolha pelo inglês nesse contexto mostra como o inglês é tomado por língua franca e isso deriva, provavelmente, de nossa aluna e sua anfitriã terem consultado uma à outra sobre o conhecimento prévio dessa língua, o que só ocorreu mediante o pressuposto de que ambas poderiam saber se comunicar nela.

<sup>78</sup> Abreviação de “espera”, imperativo do verbo “esperar”.

Embora não saibamos se o diálogo em língua inglesa foi proficiente, devemos considerar o peso que tem cogitar essa língua como língua de comunicação, sendo ela diferente das línguas maternas de ambas as participantes da interlocução e, ainda, considerando que nossa aluna era aprendiz (com dois anos de estudo) de espanhol. Esse “refúgio” encontrado na língua inglesa, como se estivesse em qualquer parte e fosse acessível a qualquer um, vai contra a projeção de uma identidade regional mediada pelas línguas locais. No caso do Brasil, se a orientação neoliberal e o conseqüente interesse massivo pelo inglês antes eram velados, agora, com a MP nº 746/2016, este se transforma em uma política linguística explícita do Estado brasileiro.

Um improviso diferente, apoiado no espanhol como língua comum, foi revelado por Gabriela em:

Excerto 78

*Gabriela: Certas palavras, a gente não sabia, daí, ah, perguntava, por exemplo: “- Como se chama isso?” Daí... [Lenen: Ahã!] É, eu, muitas vezes, dizia: “- Hacer, passado.” (risos) E daí: “- Ah, hacer?” ((confirmação do ouvinte)) E daí ((novamente a aluna)): “- Hacer, futuro.” Sim, e aí as pessoas diziam ((como era)). (Grupo D – l. 237-246)*

A estratégia utilizada foi dizer o verbo em espanhol e designar a ele um tempo verbal correspondente, o que parece ter sido uma saída eficaz para sanar suas dúvidas e levar adiante a conversa. Os interlocutores mostraram-se, como já vimos em outros excertos, compreensivos e colaborativos (*aí as pessoas diziam*), auxiliando no diálogo e, ao mesmo tempo, na aprendizagem dos alunos. Abaixo, outro trecho de entrevista em que há relato dos improvisos linguísticos:

Excerto 79

*P-P: Vocês têm alguma história, alguma coisa que vocês lembrem pra contar com relação ao espanhol ou, sei lá eu, qualquer outra coisa que tenha...*

*Caroline: Quando eu queria falar engraçado [Tháís: Eu também, sempre falava “engraçado”]. Eu falava, ela me corrigia. Tipo, cara, eu só peguei que era “gracioso” no último dia. E daí eu expliquei, e tal. Até cantei Garota de Ipanema pra ela, pra explicar o que era “graça” pra nós.*

*Ana Paula: Imagina a Carol cantando!*

*Tháís: Eu tentando explicar coisas de sotaque, que eu não me lembrava que era “acento”. Eu, tipo, dei a explanação mais, assim, viajada que eu já dei na minha vida. Porque eu não achava uma coisa para traduzir “sotaque”, tipo, nunca. E era super essencial a palavra, tipo, na frase, assim. O que que era “sotaque”.*

*Ana Paula: Quando tu tinha uma palavra e tu não conseguia explicar ela, tipo, pra eles traduzirem.*

*Caroline: E daí ficava aquela coisa meio estranha: “- Tá, o que tu tá falando?”*  
(Grupo E – l. 497-516)

A estudante Caroline apresenta a palavra “*gracioso*” como um obstáculo conversacional em alguns momentos do intercâmbio. Segundo a aluna, cada vez que pronunciava a palavra “engraçado”, utilizando-a conforme sua língua, mas para dar significado a um texto produzido em espanhol, sua par corrigia seu equívoco (*Eu falava, ela me corrigia*). Neste caso, acreditamos que, conhecendo a condição de “aprendiz de espanhol” de Caroline, sua anfitriã atuou como colaboradora no processo de aprendizagem da nossa aluna. Destarte, podemos supor que essa anfitriã não buscava a “língua correta” ou “ideal”, de que tratam alguns de nossos alunos, mas a intercompreensão nos diálogos com sua par. O que é fundamental destacar, numa perspectiva mercosulina, é que a atitude da anfitriã também evidencia que há um sentimento de empatia, caso contrário ela poderia ter buscado outros recursos para não se engajar na conversa. Ainda assim, Caroline sugere que foi custoso incorporar a palavra “*gracioso*”, que era o termo que buscava para o sentido que queria dar à fala (*eu só peguei que era “gracioso” no último dia*).

Pela forma como organiza seu discurso, a estudante aponta que o motivo que a teria levado a não conseguir apreender essa palavra mais rapidamente seria o fato de que tal palavra tem outro significado na língua portuguesa. Assim, Caroline diz ter explicado à anfitriã o que “*gracioso*” significa em português. Para isso, a aluna toma uma das músicas mais representativas da nacionalidade brasileira, ou melhor, da (estereotipada, como vimos) beleza da mulher brasileira: *Garota de Ipanema*, com letra de Vinícius de Moraes e música de Antônio Carlos Jobim. Nesse caso, fica evidente como se relacionam o aprendizado linguístico e o cultural (ainda que estereotipado) e também como se manifestam, nas relações interpessoais, os símbolos de identidade nacional.

Em seguida, é Thaís que põe em discussão outro termo que teria gerado algum tipo de contratempo: a palavra “*sotaque*” em português, ou melhor, sua equivalência mais próxima em espanhol. A aluna conta que dita palavra era indispensável no contexto da conversa e que, para explicar o que estava querendo expressar, ela deu *a explicação mais, assim, viajada*, da sua vida. Nessa fala, Thaís mostra que houve uma entrega intensa de sua parte para fazer-se entender, já que a explicação foi “a mais” absurda e complexa (como entendemos o termo “*vijada*”) da sua “*vida*”. Os três termos recém realçados com aspas indicam empenho em sua tentativa de ser compreendida pela anfitriã (assim como Ana Júlia, a respeito da família anfitriã, no Excerto 77). Ana Paula sintetiza, mais ao final do trecho, a problemática que está sendo

tratada na conversa do Grupo E, dando sentido ao que se expunha naquele momento da entrevista: *Quando tu tinha uma palavra e tu não conseguia explicar ela, tipo, pra eles traduzirem.*

Nessa última colocação, Ana Paula revela que talvez a primeira maneira de dar sentido aos diálogos era a tentativa de buscar palavras que traduzissem aquelas empregadas em português. Contudo, como sabemos, a tradução depende de como as línguas são constituídas e, mais ainda, dos contextos em que as palavras estão sendo empregadas para que possam fazer sentido. O que diz Caroline, ao completar esse trecho (*E daí ficava aquela coisa meio estranha: “- Tá, o que tu tá falando?”*) nos mostra a perplexidade dos interlocutores quando essa “tradução” não era resultante: um estranhamento a respeito daquilo que o outro estava querendo comunicar.

Tanto neste último excerto, quanto em outros citados e por citar, deparamo-nos com asserções que dão indícios de que, para os alunos, saber uma língua adicional significa conhecer amplamente seu repertório léxico (*a gente ia chutando as palavras – Excerto 69; tu tem que aprender as palavras – Excerto 72; eu sabia algumas palavras a mais – Excerto 76; vou pegar o Google tradutor – Excerto 77; quando tinha uma palavra e tu não conseguia explicar ela – Excerto 79, apenas para citar alguns exemplos*). Nesse sentido, concordamos com Goettenauer (2012, p. 63), quando diz que “é muito comum ouvir dos alunos que o espanhol é muito fácil porque se parece muito com o português. Cria-se assim um falso preceito: para saber espanhol basta aprender o léxico, isto é, as palavras que são diferentes das empregadas em nossa língua”.

Embora este seja um tema relevante – e voltaremos a tratar dele na última subcategoria – iremos, agora, ver como os estudantes percebem a incorporação da língua espanhola em sua experiência de mobilidade estudantil.

### **5.5.3 Chega uma hora que tu já não consegue mais falar português: o processo de apropriação da “língua do outro”**

Em que pese as dificuldades encontradas, vimos como os alunos foram habilidosos para lidar com elas. As estratégias usadas indicam um caminho na busca pela intercompreensão. No entanto, nem todas as adversidades linguísticas precisaram, em contrapartida, alguma saída engenhosa. Os estudantes, no contexto de fala hispânica, viram-se obrigados a se adaptar às situações comunicativas vivenciadas. Em geral, veremos a seguir, os alunos relatam um aprendizado progressivo no que concerne às suas destrezas linguísticas. Começamos pelo seguinte trecho:

Excerto 80

*P-P: E vocês tiveram em algum momento, alguma dificuldade pra se comunicar?*

*Germano: **Nos primeiros dias**. Mas, daí, **depois**, a gente foi... foi pegando.*

*Renan: Pra mim, só no primeiro dia, pra falar a verdade.*

*(incompreensível)*

*Renan: Daí eu ia ouvindo e assimilando as palavras...*

*Germano: **Logo quando a gente chega** eles começaram (.) começaram a falar muito rápido. Daí a gente ficava... Uou! Calma!*

*Víctor: Meu, **no último dia**, na sexta-feira, eu tava falando quase automático já. Já nem pensava muito pra falar. Já (.) já saía assim... fluía o troço.*

*Germano: Mas, **no primeiro dia**, era uma coisa assim... tipo, quando a gente saiu pra sorveteria a gente tava dando graças a Deus de ter alguém que falava português.*

*Víctor: É. (Grupo A – l. 125-144)*

Gostaríamos de destacar a maneira como os alunos desse grupo, assim como os de outros grupos, organizam seu discurso, marcando temporalmente uma progressão na compreensão e produção em língua espanhola. Na resposta inicial de Germano, por exemplo, há uma oposição (*Mas, daí*) entre os *primeiros dias* e *depois*. Renan, por sua vez, singulariza e reduz esse período: *só no primeiro dia, pra falar a verdade*. Nos turnos seguintes, as determinações de tempo seguem aparecendo, como em *logo quando a gente chega* e, por oposição, *no último dia*. Segundo Germano, no tempo que compreende o período inicial da mobilidade, os anfitriões estavam falando *muito rápido*, o que fez com que nossos alunos exclamassem: *Uou! Calma!* Acreditamos que o progresso alcançado nas interlocuções possa ter acontecido pela percepção dos anfitriões acerca das dificuldades de nossos alunos (adaptando-se aos estudantes, como foi relatado anteriormente) e por aquilo que Nathália (Excerto 73) designa como “acostumar com o sotaque”.

Os gerúndios expressados no Excerto 80 indicam o processo de incorporação linguística progressiva dos estudantes (*foi pegando/ia ouvindo/assimilando/tava falando*). Conforme Víctor, ao final da experiência, a fala já era quase espontânea (*tava falando quase automático já. Já nem pensava muito pra falar*), tanto que os verbos “sair” e “fluir” são elencados pelo aluno para exteriorizar essa dinamicidade que parece já não exigir muito esforço. Germano, no final dessa passagem, menciona o fato de terem dispendido energia<sup>79</sup> na conversa com os pares nos primeiros momentos, uma vez que a sensação de alívio (*a gente tava dando graças a Deus*) e tranquilidade – frente à já tratada “insegurança” gerada pelo novo “ambiente linguístico” – só

<sup>79</sup> Na subcategoria anterior foi mostrado, em Excertos como 77 e 78, parte desse empenho, descrito pelos estudantes.

aparecia quando estavam entre os seus, isto é, junto ao grupo de pertencimento, formado pelos alunos brasileiros, falantes de português como língua materna<sup>80</sup>.

A aluna Caroline descreve o processo de apropriação do espanhol de forma análoga, assim:

Excerto 81

*Caroline: (...) Pra qualquer país que tu vá, assim, os primeiros dias são sempre os piores. Depois tu já pega a atmosfera. E a... até um pouco do sotaque deles mesmo. Tu começa... tu acostuma o teu ouvido. Nos primeiros dias é sempre mais difícil. Depois, tu te solta. Eu acho que é isso. (Grupo E – l. 414-418)*

Caroline sugere que a estadia em outros países sempre impõe um começo mais árduo, todavia é possível “pegar” a atmosfera (lembramos que o verbo “pegar” consta também nos Excertos 78 e 80, nas vozes de Caroline e Germano, respectivamente, e indica “compreender”). Além disso, tal como Nathália (Excerto 73), para Caroline é relevante habituar-se ao sotaque para ultrapassar as barreiras dificultosas na comunicação interlinguística (*tu acostuma o teu ouvido*). A aluna Gabriela, por sua vez, faz o seguinte relato a respeito do processo de apropriação da “língua do outro”:

Excerto 82

*Gabriela: (...) Mas na, quando eu cheguei na pracinha foi bem difícil. Mas, depois a gente foi falando e tal. É que nem eu disse: nos primeiros dias, eu só escutava e falava “sí”, “no”, “sí”, “no”. E depois, nos últimos dias, eu já tava contando lá do meu primeiro namorado e não sei o que, e tal... (Grupo D – l. 54-59)*

Como vemos, a estudante relata que o primeiro momento de interação com os alunos da EA, na chegada à cidade de Río López, foi bem difícil. Nos primeiros dias, vemos que Gabriela diz que apenas escutava e se limitava a falar alguns monossílabos que eram essenciais para mostrar algum engajamento na conversa (seria muito diferente se ela simplesmente não respondesse). É interessante observar que a aluna adota uma postura de silenciamento diante do outro e da língua do outro, o que parece mostrar que o pouco que falou nos primeiros encontros foi devido à necessidade de ser cordial com seus anfitriões. Entretanto, Gabriela marca temporalmente um *depois*, acompanhado, como no Excerto 80, de alguns verbos no

<sup>80</sup> A ida à sorveteria a que se refere Germano foi no primeiro dia de atividades na escola (segunda-feira), o segundo após a nossa chegada (domingo à tardinha). Foi o primeiro reencontro – informal, uma vez que haviam participado das atividades escolares pela manhã – entre nossos alunos, que até então, estavam “sozinhos” nas casas de seus anfitriões.



gerúndio (*foi falando/tava contando*), cujo emprego indica um processo de construção de participação plena na interação. Além disso, vale ressaltar o tema sobre o qual Gabriela discorreu já *nos últimos dias*: o primeiro namorado.

Falar sobre o primeiro namorado demonstra o envolvimento dela com sua anfitriã – uma vez que se trata de um tópico mais íntimo, em geral discutido com pessoas nas quais se tem confiança – e, mais do que isso, a produtividade do uso da língua de comunicação (o espanhol) por parte de Gabriela. Passar de uma intervenção monossilábica a um discurso que aborda um tema complexo, certamente requerente de muitas habilidades linguísticas, mostra um grande desenvolvimento por parte da aluna, seja de língua, seja de desenvoltura. Thaís menciona algo que pode afetar esse desembaraço como uma das suas aprendizagens durante o intercâmbio, segundo vemos em:

Excerto 83

*P-P: E o que que vocês consideram, assim, que vocês conseguiram aprender na viagem, se aprenderam alguma coisa ou...*

*Thaís: ã, principalmente, tipo, **ficar de boas, assim, pra falar espanhol, assim... Ter mais tranquilidade, não só espanhol. Qualquer língua agora, tipo, com nativos. Eu já sei como é falar com nativos agora. Que eles vão entender que tu é de fora, mas que eles também não vão ficar, tipo, soletrando as palavras...** (Grupo E – l. 403-412)*

Nessa passagem, Thaís relata um aprendizado linguístico que vai além da língua *per se*. A aluna refere-se a *ficar de boas*, o que ela mesma define como *ter mais tranquilidade* para falar espanhol ou qualquer outra língua. Esse extrato de entrevista possibilita compreender o medo, a ansiedade e o nervosismo que relataram os alunos quando da chegada à cidade de destino (início desta categoria). Naquele momento, não estavam tranquilos, “de boas” e, por isso, temiam não entender e não serem entendidos. Parece que, uma vez que é possível assimilar a situação experimentada, compreender-se a si mesmo como alguém *de fora* que está interagindo com *nativos*, nas palavras de Thaís, a serenidade alivia as tensões e acaba levando a uma comunicação mais fluida.

Aqui é interessante notar mais uma representação presente entre os estudantes, que consiste em imaginar que o falante de língua materna – descrito por Thaís como “nativo” – é aquele que tudo sabe sobre sua língua e que, portanto, sabe mais do que eu ou sabe aquilo que eu não sei, gerando no aprendiz dessa língua como adicional certo medo de interagir linguisticamente. A ideologia do “nativo” como falante perfeito (lembramos, aqui, do mito da “língua correta”) parece ser a razão que outorga a ele o “direito” de corrigir, sem relutância de quem é corrigido, como apresentamos no Excerto 71. Esse imaginário talvez possa explicar

igualmente o silenciamento não imposto, mas gerado no contato com o “nativo”, como foi apontado na análise do excerto 82.

Ainda no Excerto 83, Thaís considera que os anfitriões, por terem conhecimento de sua condição (da aluna) de “alguém que não é daquele lugar”, possam *entender* a situação e cooperar com ela. Isso não assegura que tal cooperação aconteça, de fato, com todos e em qualquer lugar, mas mostra a percepção de Thaís acerca de sua experiência. Simultaneamente, a estudante repara que *eles também não vão ficar, tipo, soletrando palavras*. De qualquer modo, essas observações são um aspecto positivo do aprendizado, pois, futuramente, podem encorajar os alunos a enfrentarem outras experiências de mobilidade ou empreendimentos pessoais que envolvam a estadia em países diferentes do seu. Na medida em que as interlocuções se tornavam mais frequentes, variadas e destemidas por parte de nossos estudantes, a língua parecia tomar vida, segundo é possível depreender dos próximos dois fragmentos:

Excerto 84

*Daiane: Chega uma hora que tu já não consegue mais falar português. Tu vê que tu tá falando espanhol, tu já... tá falando com colegas e tu já solta palavrinhas em espanhol do nada e (incompreensível) “- Que que eu tô falando isso?”* (Grupo B – l. 181-184)

Excerto 85

*Víctor: Quando a gente se encontrava, a gente falava espanhol entre a gente. (incompreensível) Sabia que eu sou brasileiro? E eu falo português!* (Grupo A – l. 147-149)

Daiane e Víctor revelam que a língua espanhola passou de língua mediadora entre eles e os anfitriões para fazer parte das próprias interações do grupo de alunos brasileiros durante a imersão. É intrigante o modo como Daiane constrói seu enunciado: ela usa o verbo “conseguir”, acompanhado do advérbio “não”, para descrever a maneira em que o espanhol é integrado ao seu repertório linguístico. Lembramos que “conseguir” diz respeito a uma capacidade, diferente de “querer” – um desejo – ou “poder” – entendido como possibilidade. *Se chega uma hora que tu já não consegue mais falar português* significa, como disse Víctor no Excerto 80, que o falar em espanhol já era *automático*. Esse falar involuntariamente espanhol é representado por Daiane na asserção *solta palavrinhas em espanhol do nada*, em que a composição “do nada” dá essa conotação de automatismo. Diante disso, a estudante acusa que houve certo estranhamento, já não mais com “o outro”, mas consigo: - *Que que eu tô falando isso?*

O relato dos alunos explicita que do estranhamento inicial sobre o uso da língua espanhola passou-se ao diálogo interno ao grupo brasileiro nessa língua e o desenrolar dos

eventos linguísticos levou, inclusive, à possibilidade de divertir-se com dita situação. Assim mostra Víctor, reproduzindo uma suposta fala dos alunos durante a estadia em *Río López*: *Sabia que eu sou brasileiro? E eu falo português!* (Excerto 86; Grupo A – l. 147-149). Embora de forma jocosa, isso indica que falar em espanhol entre eles era um modo de não se identificarem mais como brasileiros, o que sugere, conforme já tratamos<sup>81</sup>, o vínculo entre língua e identidade nacional.

As questões que envolvem a aprendizagem de espanhol figuram, igualmente, no fragmento que segue:

Excerto 87

*P-P: E vocês consideram que houve algum aprendizado durante a viagem?*

*Gabriela: Com certeza. [Lenen: Sim, muito!] Até...*

*Lenen: **A linguística do espanhol, nossa! Muito!***

*Eduardo: **Compreensão. Compreensão também.***

*Lenen: No pessoal... é, agora, **mudou totalmente a minha compreensão do espanhol.***

*Gabriela: **Tanto o falar quanto o entender.***

*Lenen: **É. O entender principalmente.***

*P-P: Entende melhor agora?*

*Lenen: Agora eu entendo bem melhor o espanhol do que eu entendia antes.*  
(Grupo D – l. 187-205)

Quando questiono acerca dos possíveis aprendizados, os alunos respondem que sim, houve alguns, mas é Lenen quem menciona o aspecto linguístico desse processo de aprender. Ele diz que *a linguística do espanhol* teria sido favorecida pela experiência de intercâmbio estudantil. Esse favorecimento foi tão marcante para o aluno, que a declaração segue com a expressão *Nossa!*, a qual, conforme já explicitamos, designa surpresa (ou estranhamento) diante de um fato ou relato. Ademais, Lenen emprega um *Muito!*, que serve de intensificador à constatação que faz. Talvez porque a palavra “linguística” tenha sido empregada por Lenen sem que houvesse um consenso sobre o significado que tinha naquela interação, Eduardo esclarece que, no seu ponto de vista, a compreensão foi igualmente apurada.

Lenen não esclarece o que entende por “linguística” nem se opõe ao que diz Eduardo. Ao contrário, concorda com seu colega, mencionando que *principalmente* a habilidade de “entender” foi refinada. A fim de instigar mais explanações que me permitissem compreender os significados atribuídos pelos alunos à nossa conversa (mas tentando não interferir no seu julgamento), parafraseio a recente alusão de Lenen, em forma de pergunta. No tempo presente,

<sup>81</sup> Ver seção 5.2, categoria “*São costumes diferentes, mas não tão diferentes*: identidade cultural.”

o da entrevista, posterior à viagem, ele esclarece: *Agora eu entendo bem melhor o espanhol do que eu entendia antes*. Assim como outros colegas, portanto, Lenen opõe dois momentos (*antes* e *agora*) e enfatiza o aprimoramento da compreensão ((boa); melhor; *bem melhor*). Supomos que em lugar de compreender melhor, podemos pensar em “aprender a compreender” e dita aprendizagem, mais do que associada ao nível físico do som, está vinculada à perda progressiva do medo, conforme vínhamos mostrando.

Pensamos que isso seja decorrente da confiança nos seus conhecimentos linguísticos, dos aprendizados locais e da boa relação com seus pares. Ao mesmo tempo, consideramos importante que os estudantes possam ver, como propõem Schlatter e Garcez (2012), que os limites do seu mundo e de suas comunidades de atuação na língua aprendida são, agora, mais amplos.

Nessas colocações, revela-se importante o conceito de língua adicional que adotamos neste trabalho, o qual sugere que o aprendiz vai se apropriando e se tornando falante, desde o princípio. Essa compreensão da língua que se aprende reduz o impacto do conceito de língua “ideal”, “acabada”, que não condiz com a dinamicidade das mudanças que ocorrem constantemente nas línguas.

#### 5.5.4 (...) *eles não sabem nada, quase, de português: o que “eles” sabem da “nossa” língua*

Na entrevista ao Grupo A, a questão do conhecimento de português por parte dos anfitriões é suscitada. O Grupo A parece taxativo em seu modo de descrever o “outro”. Eles dizem:

##### Excerto 88

*Renan: Vai ser até difícil pra eles vir pra cá.*

*P-P: Por quê?*

*Renan: **Por causa da língua, né? Eles não sabem nada de português.***

*Germano: A gente (incompreensível)*

*Víctor: Até, **os pais, eles sabiam**. Eles entendiam. Se tu falava devagar, eles compreendiam. **Mas os filhos não. Nada. Nada, nada, nada.***

*Renan: Bom, **a mãe dele pensava que se falava espanhol, aqui no Brasil, e que era Peso** ((a moeda)).*

*Víctor: A minha também. Eles não... ã... **A mãe não sabia que era o Real. O pai sabia.** (Grupo A – l. 97-108)*

Renan expõe que seria difícil os anfitriões virem *pra cá*, para um lugar onde se fala português majoritariamente. Pergunto qual seria a razão dessa afirmação e Renan me responde com uma pergunta que, para ele, tem uma resposta óbvia: *Eles não sabem nada de português*.

O aluno não relativiza o possível conhecimento dos anfitriões acerca do português, asserção que é ratificada em seguida por Víctor (*Nada. Nada, nada, nada*). Germano faz uma tentativa de tomada de turno, mas Víctor logo se posiciona para relatar que essa falta de conhecimento era diferente entre pais e filhos. Segundo o aluno, os pais eram capazes de compreender uma fala vagarosa; já os filhos, não.

Poderíamos pensar que várias podem ser as razões para isso: a vivência dos pais e, portanto, maior contato com o Brasil através da mídia ou de possíveis viagens a passeio ou a trabalho para nosso país. Todo o envolvimento histórico desse “Estado de cultura” (LEENHARDT, 2002) pode ter sido mais presente para eles do que para seus filhos, que fazem parte de uma geração orientada para o “primeiro mundo”, sobretudo para os Estados Unidos (e, conseqüentemente, para o inglês). Todavia, devemos lembrar, claro, que estamos sempre tratando das representações dos alunos a respeito daquilo que experimentaram. Portanto, as considerações, categóricas ou não, são o modo como os alunos viam/veem as pessoas, acontecimentos, discursos.

Renan chama a atenção para um possível desconhecimento mais vasto dos anfitriões em relação a aspectos culturais do Brasil, tal como sobre “a” língua e a moeda desse país (itens também discutidos na seção 5.2). Segundo Renan, a mãe de seu anfitrião não sabia que no Brasil se fala português<sup>82</sup> e que a moeda corrente é o Real. Ele diz: *a mãe dele pensava que se falava espanhol, aqui no Brasil, e que era Peso*. Víctor confirma a proposição de Renan, salientando que a mãe de sua anfitriã também não tinha tais conhecimentos, mas o pai sim. O assunto é levantado, igualmente, no Grupo E, conforme vemos no trecho que segue:

Excerto 89

*Caroline: E (.) e tipo... Eles não en... tu fala alguma coisa em português e eles não entendem nada. Se a gente se concentra no, quando eles tão falando em espanhol, mesmo entre si, assim, depois, [Thaís: =rápido (incompreensível). Tu entende tudo.] é, no final, se tu fica prestando atenção, tu cons... tu fica prestando atenção, tu consegue entender [Thaís: (incompreensível)]. Mas eles não entendem nada. Mesmo quando a gente tá falando devagar. E palavras, assim, que são iguais.*  
(Grupo E – l. 114-122)

Caroline, como os alunos do Grupo A (Excerto 88), menciona que se *tu fala alguma coisa em português/eles não entendem nada*. Ela compara essa incapacidade de os anfitriões compreenderem português com o quanto eles, os alunos brasileiros (leitura do “tu”

<sup>82</sup> Aqui, pensado como língua majoritária. Isso poderia indicar outra representação por parte dos alunos: o suposto monolinguismo brasileiro. Não há, contudo, excertos que nos permitam depreender essa interpretação específica.

generalizador, referindo aos participantes da pesquisa), são capazes de entendê-los falando em espanhol, mesmo que essa fala não seja direcionada a eles (nossos alunos). Neste momento, lembramos que nossa história e cultura estão impregnadas por situações de contato linguístico, sobretudo na fronteira do Rio Grande do Sul com a Argentina e o Uruguai. A própria história da delimitação das fronteiras tardou em ser estabelecida, conforme Sturza (2005).

De acordo com Caroline, *quando eles tão falando em espanhol, mesmo entre si/tu consegue entender*. Todavia, a aluna impõe uma condição: ficar prestando atenção ao que dizem. Thaís, no entremeio da fala de sua colega, também relata que é possível entender *tudo*. Caroline faz, então, dois contrapontos: os anfitriões não conseguiam entender nem quando o grupo de Bento Gonçalves falava devagar, nem quando as palavras eram *iguais* (em espanhol e português). Acreditamos que cogitar a dificuldade de entender as palavras ditas “iguais” representa a ideia de que a língua está reduzida ao léxico, conforme mencionamos em uma subcategoria anterior<sup>83</sup> e a de que línguas da mesma origem (mesma família, parecidas, etc.) são “naturalmente” intercompreensíveis ou “transparentes”, para usar o termo de Bein (2014). Uma observação análoga aparece no próximo fragmento, tomado da entrevista ao Grupo A:

Excerto 90

*Germano: E daí, eles é... tipo... Lá, a gente... mesmo que a gente não saiba falar o espanhol, a gente consegue entender. Eles é... estranho, mas eles não.*

*Víctor: A gente meio que têm oportunhol na nossa cultura, mas, eles não têm nada. Nada, nada, nada. É surpreendente porque, o país é tão perto, e economicamente os dois têm relações políticas e tudo mais.*

*Renan: São tão parecidos os dois ((português e espanhol)). Antes de estudar espanhol eu já entendia um pouco de espanhol.*

*Víctor: É?*

*Renan: Ouvindo e tal.*

*Víctor: Porque não é a mesma base? O latim?*

*Germano: Querendo ou não, é parecido. (Grupo A – l. 109-124)*

Germano considera estranho o fato de os anfitriões não serem hábeis para compreender português, uma vez que, como ele diz, *mesmo que a gente não saiba falar o espanhol, a gente consegue entender*. Aqui, o aluno também opõe a produção à compreensão, isto é, saber falar é diferente de saber entender, já que falar é mais difícil que entender, na opinião dos estudantes. Outra vez, aparece a insegurança no próprio conhecimento, porque o relato é de que não se sabe falar espanhol, quando, na verdade, se isso fosse levado ao pé da letra, os alunos não teriam (como eles mesmos narram) aproveitado a viagem plenamente.

<sup>83</sup> Subseção 5.5.2.1 – “(...) vou pegar o Google tradutor: “primeiros-socorros” na comunicação”.

Víctor trata do mesmo estranhamento apontado por seu colega Germano, empregando a palavra *surpreendente*. Para Víctor, a proximidade geográfica (*tão perto*) e as relações econômicas e políticas entre o Brasil e a Argentina deveriam ser sinais de compreensão mútua entre seus habitantes, desconsiderando que, muitas vezes, essas relações são conflituosas. Ademais desses fatores, ele justifica seu posicionamento a partir de um argumento linguístico: *a gente meio que têm o portunhol na nossa cultura, mas, eles não têm nada*. Observemos, especialmente, três termos – “meio”, “portunhol” e “cultura”. Em primeiro lugar, “meio” indica algo parcial, que não é completo ou inteiro. O “portunhol” também pode ser visto assim: não é inteiramente português e não é inteiramente espanhol. Conforme Celada (2002, p. 45, grifo nosso), o portunhol é entendido

[...] como a língua espontânea na qual, para o brasileiro, culmina a sequência metonímica cuja representação começa com os termos: **"espanhol - língua parecida - língua fácil"**. No extremo inicial da sequência, uma imagem do espanhol, ou melhor, um espanhol imaginário, uma língua fantástica, projetada pela fantasia do brasileiro [...] No outro extremo da sequência: o portunhol, uma manifestação desse espanhol imaginário. A sequência mostra uma gradação, na qual **o espanhol que chamamos de "imaginário" - representaria apenas "um grau a mais desse portunhol", isto é, uma versão "mais correta" ou "mais séria" dessa língua.**

Se bem não sabemos exatamente o sentido da expressão “portunhol” na visão dos participantes, por um lado, é possível depreender que “ter o portunhol” é algo positivo para eles, posto que auxilia seus “detentores” a compreender melhor a língua do outro, que é o espanhol. Devemos cogitar, ainda, a hipótese levantada de que “ter o portunhol”, embora ajude na compreensão, não significa, para os alunos, saber falar “bem” espanhol. O portunhol, ao contrário do desejado “espanhol correto” é tido como uma mistura, não é puro, não é língua e, por isso, não tem o mesmo status que a língua espanhola. Esta, sim, entendida como “um portunhol mais correto e sério” (CELADA, 2002), ou ainda, como a única manifestação que pode ser considerada legitimamente uma língua.

Além disso, lembramos que Víctor designa o *portunhol* como parte de sua cultura. Como já expusemos em outros momentos deste texto<sup>84</sup>, acreditamos que isso se deva à proximidade não dos brasileiros com o espanhol, mas especialmente dos gaúchos com as variedades argentinas e uruguaias da língua, haja vista, por exemplo, os empréstimos lexicais da língua espanhola, incorporados às letras das canções *gauchescas* (apropriando-nos do termo empregado por Letícia durante a entrevista). O caso dos anfitriões é um pouco diferente, se

<sup>84</sup> Ver “*Tinha muita coisa que a gente achou que ia ser diferente, mas era, tipo, muito igual: identidade cultural nacional e semelhança*”, subseção 6.2.2.

fizemos uma comparação apenas desde uma perspectiva político-geográfica, pois o estado de Mendoza não é fronteiro com o Brasil (mas, sim, com o Chile).

Renan dá continuidade à conversa, afirmando que *São tão parecidos os dois*. Embora ele não explicita o que está considerando como elementos próximos (inicialmente poderíamos cogitar que fossem os países ou as línguas), inferimos que esteja tratando das línguas, uma vez que o significado é construído na interação e é sobre as línguas que os alunos estavam e continuam falando. Queremos destacar que dizer que as duas línguas citadas são muito parecidas, abre espaço novamente para o pressuposto de que essas línguas são facilmente compreensíveis para os falantes de qualquer uma delas.

Nossa hipótese parece confirmar-se quando Renan enuncia: *Antes de estudar espanhol eu já entendia um pouco de espanhol*. O fato de declarar esse entendimento possível, mesmo sem ter estudado essa língua, gera uma indagação por parte de Víctor (*É?*), talvez como curiosidade de saber como o colega alcançou dita habilidade de compreensão ou como forma de confirmar se aquilo que Renan dizia era mesmo verdade, e não uma brincadeira. Renan prontamente responde: *Ouvindo e tal*. O aluno não especifica o que ouvia, onde, por quanto tempo, o que torna difícil a tarefa de entender esse processo. Mas o modo como responde, dando preferência ao gerúndio – cujo aspecto pode ser iterativo ou durativo – e usando a expressão “e tal”, aparentemente mostra que não foi intencional esse aprendizado, mas ocorreu em algumas situações ocasionais. Como diz Celada (2002, p. 41-42, grifo nosso),

[...] no caso do espanhol para brasileiros, a proximidade lingüística e o modo como esta foi tratada historicamente propiciam uma posição pela qual o sujeito do aprendizado **sente-se no direito de apropriar-se espontânea e imediatamente da língua do outro**. A proximidade, portanto, possibilitaria uma "ilusão de competência" sobre a outra língua.

A próxima intervenção de Víctor funciona não só como um questionamento, mas também como uma explicação plausível para o relato de Renan. Provavelmente, ter *a mesma base, o latim*, como família lingüística, sustentaria o argumento de Renan acerca do desenvolvimento da compreensão do espanhol, por escutá-lo casualmente, ainda antes do estudo formal dessa língua. Essa justificativa ganha mais apoio na asserção de Germano que encerra o fragmento. Este aluno diz: *Querendo ou não, é parecido*. A expressão “querendo ou não” é intrigante, pois significa uma decorrência inescapável, algo que, quer se deseje, quer não, irá acontecer.

No conjunto de nossos dados, a referida expressão torna-se mais interessante ainda. Ao estarem sendo entrevistados pela professora de espanhol/pesquisadora proponente da viagem,



Germano talvez tenha dirigido sua fala mais a mim do que aos seus colegas. Quer dizer, considerar as duas línguas parecidas seria alinhar-se aos comentários de Víctor e Renan. Contudo, pode ser que Germano tenha interpretado que dizer isso diante de mim poderia parecer um desmerecimento do PP proposto. Assim, em lugar de expor a opinião de forma mais pessoal, recorre a uma justificativa já estabelecida *a priori*, um lugar comum. Tal justificativa é mais uma das representações socialmente estabelecidas na sociedade brasileira e é por isso que frequentemente há certo desinteresse dos brasileiros em aprender espanhol como língua adicional.

O tempo de convívio e a ambientação devem ser considerados nas aprendizagens relatadas por nossos alunos, já que, como indicam seus discursos, nos primeiros dias foi mais trabalhoso entender seus interlocutores. Também podemos pensar que nossos alunos conseguiam entendê-los, em alguma medida, porque haviam estudado língua espanhola previamente, enquanto que seus anfitriões não aprendiam essa língua formalmente na escola. Embora não haja nenhuma menção a respeito do estudo prévio de espanhol nas entrevistas, os dados mostram, com certa recorrência, essa representação de que os lopenses pouco ou nada sabiam/entendiam da língua portuguesa, enquanto que os alunos brasileiros tinham mais conhecimento de espanhol. De certo modo, isso revela um descompasso nas medidas propostas pelo SEM em relação ao aprendizado das línguas oficiais do bloco.

Arnoux (2007, p. 11, grifo nosso), tece uma crítica a respeito dos efeitos do MERCOSUL na época em que redige o texto. Tal crítica converge com a nossa análise, embora a pesquisadora não esteja tratando especificamente dos argentinos, mas da população da região, de modo geral. A autora diz:

[...] a verdade é que não se manifesta uma vontade de aproximação ao conhecimento dos outros países que participam no projeto de integração regional [...] O desconhecimento da outra língua majoritária é só um índice das dificuldades de construir um espaço integrado que se consolide politicamente.<sup>85</sup>

Para finalizar esta seção, selecionamos o trecho abaixo:

Excerto 91

*P-P: E (.) e a imagem que vocês tinham dos argentinos, mudou alguma coisa?*

*Eduardo: Não.*

*(Todos riem)*

<sup>85</sup> [...] lo real es que **no se manifiesta una voluntad de aproximarse al conocimiento de los otros países** que participan en el proyecto de integración regional [...] **El desconocimiento de la otra lengua mayoritaria es solo un índice de las dificultades de construir un espacio integrado** que se consolide políticamente.

*Lenen: Não exatamente. Como a gente diz? É... São quase igual a nós. É, mais ou menos. Só falam outra língua.* (Grupo D – l. 327-333)

Na minha pergunta a respeito de alguma mudança no imaginário que tinham acerca dos argentinos, Eduardo toma a palavra para responder. Ele apenas diz *Não*. Contudo, após dar seu parecer, o grupo todo ri. Essa risada indica, em nossa leitura, que a resposta não apenas foi inesperada (pois haveria, de minha parte, alguma expectativa com dita mudança), como também despreferida, quer dizer, contrária à minha expectativa<sup>86</sup>. Esse “não” não foi tomado como verdadeiro, pois se assim fosse, poderia ser interpretado inclusive como uma resposta descortês. Sendo assim, diríamos que alguma mudança nas representações desses alunos houve. Lenen é quem esclarece a questão. O aluno diz: *Não exatamente*, o que vai ao encontro de nossa interpretação. Se não é exata ou precisa essa mudança, entende-se que seja apenas uma mudança parcial, em algum aspecto, porém não radical, como talvez eles imaginassem que eu esperava. O estudante, depois, elucida sua posição: *São quase igual a nós. É, mais ou menos. Só falam outra língua*.

Os alunos já tinham conhecimento de que o grupo anfitrião falava outra língua – espanhol –, que era a mesma língua adicional que nossos alunos estavam aprendendo. Essa, então, não poderia ser a mudança ocorrida no imaginário deles. Segundo apresentamos na categoria “*Tinha muita coisa que a gente achou que ia ser diferente, mas era, tipo, muito igual: identidade cultural nacional e semelhança*”, os estudantes, em sua maioria, imaginavam que iriam encontrar disparidades entre o “aqui” e o “lá”. Em que pese o fato de que perceberam diferenças, também puderam identificar semelhanças. Entendemos que a resposta de Lenen aponta nesse sentido, isto é, ao contrário do imaginado, os loquizes (ou pelo menos o grupo receptor) tinham muitos aspectos análogos ao do grupo viajante, o que os torna “quase” iguais a este.

Na construção de Lenen, o *mais ou menos*, precedido de *É*, representa uma moderação da primeira afirmação (*quase iguais*), porém não deixa de apontar as similitudes. Posteriormente, o aluno faz uma ressalva, especificando o único aspecto (*só*) que nos tornaria diferentes: a língua. A diminuição dos traços de igualdade possivelmente expressa uma vontade de afirmação das identidades e, nesse universo, a língua seria o grande símbolo identitário, de pertencimento de cada grupo a uma nação particularmente distinta. Vemos que, neste caso,

<sup>86</sup> O termo “despreferida” está sendo tomado dos estudos de Análise da Conversa, segundo os quais, em dadas situações de interação, algumas respostas são previstas porque costumam ser o curso “normal” que se segue à uma pergunta, quer dizer, são respostas esperadas para dada situação (“preferidas”). Quando o interlocutor não responde conforme o curso “normal” da conversa, a resposta é chamada “despreferida” (DURANTI, 1997).

Lenen não respondeu à pergunta feita a partir de uma relação com os estereótipos frequentemente vinculados aos argentinos (como aconteceu nos outros grupos). Na sua resposta, o aluno coloca a língua como um conceito político-linguístico, entendendo-a como um fator determinante da construção das identidades nacionais. Tendo feito tais considerações, procuramos articular as categorias, conforme consta no **Quadro 8**, abaixo.

O **Quadro 8** está dividido conforme as quatro subcategorias principais (fundo azul mais escuro). Na primeira parte, estão: a subcategoria **Insegurança** e sua respectiva subcategoria **Mito da “língua correta”**; a subcategoria **Dificuldades comunicativas** e sua subcategoria **Primeiros-socorros**. Na segunda parte, consta a subcategoria **Apropriação da “língua do outro”**. Já na terceira parte, figura a subcategoria **O que “eles” sabem da “nossa” língua**. O preenchimento do quadro está composto por partes dos excertos analisados, com o indicativo do número entre parêntesis, e o grifo em negrito visa a salientar os elementos mais relevantes em relação à subcategoria em que estão colocados. Alguns excertos aparecem em mais de uma subcategoria, pois têm conteúdo próprio para qualquer uma delas.

Seguem, abaixo, observações acerca das informações do referido quadro:

- a) a subcategoria **Insegurança no novo “ambiente linguístico”** apresenta enunciados em que os alunos demonstram falta de confiança em si mesmos (relacionada ao pouco crédito dado aos conhecimentos prévios de língua ou à imposição de alguma hierarquia);
- b) a subcategoria **Mito da “língua correta”** mostra um discurso permeado pela ideologia da língua e do falante ideal. Itens lexicais como “correção/corriger” e “certo” aparecem na fala dos alunos;
- c) a subcategoria **Percebendo dificuldades comunicativas** exhibe proposições dos estudantes relativas aos obstáculos causados pelo uso da língua no contexto de imersão. Os aprendizes citam: condições psicofísicas (medo, sono); tipo de exposição à língua, prévia à imersão (aprendizagem escolarizada); modo de falar dos anfitriões (rápido); desconhecimento de algum aspecto da língua espanhola (léxico, gramatical ou fonológico); emergência da língua materna na produção oral;
- d) a subcategoria **Primeiros-socorros** apresenta o discurso dos alunos sobre o manejo das dificuldades surgidas. Os estudantes mencionam: cooperação do interlocutor (modula a fala, responde a perguntas diretas, corrige); associações por meio de gestos; elaboração de paráfrases; mediação de intérprete ou tradutor computadorizado; uso de uma terceira língua como “língua franca”;

- e) a **Apropriação da “língua do outro”** é uma subcategoria que contém alocações dos estudantes, as quais mostram a passagem de uma apropriação inicialmente dificultosa da língua espanhola à uma fase confortável de interação nessa língua. Dita passagem é manifestada, majoritariamente, pelo emprego de marcadores temporais e gerúndio. Entre as habilidades linguísticas relatadas estão a produção oral e a compreensão, com ênfase sobre a melhora desta última;
- f) **o que “eles” sabem da “nossa” língua**, última subcategoria apresentada, expõe declarações dos estudantes a respeito do conhecimento de língua portuguesa de seus anfitriões. Uma análise escalar das expressões dos alunos nos permitiria fazer a seguinte leitura, que vai desde um total desconhecimento da língua a uma compreensão ocasional: eles não têm *portunhol* na sua *cultura*; eles não *sabem* nada de português; eles não *entendem* (nada de) português.

Quadro 8 – Codificação Axial da Categoria “(...) as pessoas falavam sempre contigo em espanhol: o ‘novo ambiente linguístico’”

NOVO “AMBIENTE LINGUÍSTICO”	
INSEGURANÇA	MITO DA “LÍNGUA CORRETA”
<i>medo de falar espanhol (E65)</i>	<i>medo de (...) falar alguma coisa errada (E66)</i>
<i>me cagando com o espanhol (E65)</i>	<i>Ficava com uma dúvida: será que eu falei isso certo? (E69)</i>
<i>não vou conseguir falar (E65)</i>	<i>É a professora, a gente tem que falar certinho. (E70)</i>
<i>não vou entender nada (E65)</i>	<i>ficar corrigindo, assim, é cha... Se eles me corrigem é uma coisa. (E71)</i>
<i>tu acha que tu sabe falar espanhol (E66)</i>	<i>medo de falar alguma coisa errada (E76)</i>
<i>trava um pouco com o medo (E66)</i>	<i>Eu já sei como é falar com nativos agora (E83)</i>
<i>me considerava um zero à esquerda em espanhol (E67)</i>	<i>não sabe nem falar a língua direito (E87)</i>
<i>fiquei impressionada, porque eu entendi bastante (E68)</i>	
<i>As palestras (...) tinha mais (...) aquele medo de falar (E70)</i>	
<i>chegavam na hora de falar com professor e acabava, tipo, gaguejando (E70)</i>	
<i>É complicado. O cara já não entende espanhol (E75)</i>	
<i>Foi meio tenso (E76)</i>	
<i>tu tinha medo de falar (E76)</i>	
<i>tava dando graças a Deus de ter alguém que falava português (E80)</i>	
<i>não sabe nem falar a língua direito (E87)</i>	
<i>mesmo que a gente não saiba falar o espanhol, a gente consegue entender (E90)</i>	
DIFICULDADES COMUNICATIVAS	
<i>Chega lá (...) informal (...) tu fica meio perdida (E72)</i>	<b>PRIMEIROS-SOCORROS</b>
<i>não é a mesma coisa que tu falar o tempo inteiro em espanhol (E73)</i>	<i>E eles tentavam também falar, eu acho, de um jeito mais fácil (E76)</i>
<i>A gente sabia falar, só que a gente não aprendeu como se comunicar (E73)</i>	<i>Mímica e tal. (E76)</i>
<i>A parte que eu mais tive dificuldade foi a da irrigação. (E74)</i>	<i>elas não entendiam, eu dizia o que eles tinham falado (E76)</i>
<i>o guri era meio gago, né? Eu não conseguia entender muito no começo. (E75)</i>	<i>“- Não, vou pegar o Google tradutor” (E77)</i>
<i>eu tentava falar com ela. Ai, não (...) não dava muito certo. (E77)</i>	<i>ela chamava toda a família pra tentar entender (E77)</i>
<i>Quando eu queria falar engraçado (E79)</i>	<i>A gente tentou conversar em inglês também (E77)</i>
<i>eu não achava uma coisa para traduzir “sotaque” (E79)</i>	<i>a gente não sabia, daí, ah, perguntava (E78)</i>
<i>começaram a falar muito rápido. Daí a gente ficava... Uou! Calma! (E80)</i>	<i>eu, muitas vezes, dizia: “- Hacer, passado.” (E78)</i>
	<i>Eu falava, ela me corrigia (E79)</i>
	<i>dei a explanação mais, assim, viajada (E79)</i>

NOVO "AMBIENTE LINGÜÍSTICO"
APROPRIAÇÃO DA "LÍNGUA DO OUTRO"
<i>No primeiro dia (...) eu não me sentia 100% à vontade / Mas, depois / a gente até brincava (E69)</i>
<i>No começo, tá, eu não conseguia entender direito, mas, tipo, com o passar dos dias eu fui... me adaptando (E75)</i>
<i>acho que nos primeiros dias foi difícil (E76)</i>
<i>No primeiro dia, foi mais difícil (...) Mas depois foi muito tranquilo (E77)</i>
<i>só peguei que era "gracioso" no último dia (E79)</i>
<i>Nos primeiros dias. Mas, daí, depois (E80)</i>
<i>a gente foi... foi pegando (E80)</i>
<i>eu ia ouvindo e assimilando as palavras (E80)</i>
<i>Logo quando a gente chega x no último dia (E80)</i>
<i>tava falando quase automático (E80)</i>
<i>Já nem pensava muito pra falar (E80)</i>
<i>já saía assim... fluía (E80)</i>
<i>os primeiros dias são sempre os piores. Depois tu já pega a atmosfera. (E81)</i>
<i>Nos primeiros dias é sempre mais difícil. Depois, tu ie solta. (E81)</i>
<i>quando eu cheguei na praticinha foi bem difícil. Mas, depois a gente foi falando (E82)</i>
<i>nos primeiros dias, eu só escutava e falava "si", "no", "si", "no". E depois, nos últimos dias, eu já tava contando lá do meu primeiro namorado (E82)</i>
<i>ficar de boas, assim, pra falar espanhol (E83)</i>
<i>Chega uma hora que tu já não consegue mais falar português. Tu vê que tu tá falando espanhol (E84)</i>
<i>solta palavrinhas em espanhol do nada (E84)</i>
<i>a gente falava espanhol entre a gente (E85)</i>
<i>mudou totalmente a minha compreensão do espanhol. (E87)</i>
<i>Tanto o falar quanto o entender. (E87)</i>
<i>Agora eu entendo bem melhor o espanhol do que eu entendia antes. (E87)</i>
<i>quando eles tão falando em espanhol, mesmo entre si (...) tu fica prestando atenção, tu consegue entender (E89)</i>
NOVO "AMBIENTE LINGÜÍSTICO"
O QUE "ELES" SABEM DA "NOSSA" LÍNGUA
<i>Eles não sabem nada de português. (E88)</i>
<i>Até, os pais, eles sabiam. (...) Mas os filhos não. (E88)</i>
<i>tu fala alguma coisa em português e eles não entendem nada. (E89)</i>
<i>eles não entendem nada. Mesmo quando a gente tá falando devagar. E palavras, assim, que são iguais. (E89)</i>
<i>A gente meio que têm o português na nossa cultura, mas, eles não têm nada. (E90)</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES DA PESQUISA

Esta pesquisa surgiu das reflexões de meu trabalho como professora de espanhol de Ensino Médio (EM) em uma escola de formação profissional e tecnológica, o IF-BG. No contexto em que me encontrava, novo em termos de política governamental e desconhecido por mim, fui tomada por uma sensação confusa diante do papel que deveria cumprir ali. A partir disso, e junto com outros movimentos internos à instituição, surgiram minhas primeiras interrogantes enquanto docente: por que e para que a língua espanhola está aqui, nesta escola da Rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT)?

Esse questionamento foi encontrando algumas respostas, nem sempre plenamente congruentes entre si, e foi se desenvolvendo por meio de debates com colegas de área, estudos e discussões que tiveram lugar em disciplinas cursadas antes e durante o doutorado, além de culminar na produção científica de alguns textos. Quando já conseguia compreender melhor meu contexto de atuação, após ter tomado conhecimento de o que é a EPT, quais são seus princípios e como se orienta em direção à formação dos estudantes, comecei a pensar – agora como pesquisadora na área de Linguística Aplicada (LA) – em alternativas para a aprendizagem de espanhol.

No ínterim do processo de minha formação na pós-graduação, surgiu-me a hipótese para a promoção do aprendizado de espanhol pelos alunos da EPT, entendida, inicialmente como internacionalização do ensino (ou do conhecimento), a qual consistia na exequibilidade de uma experiência de mobilidade estudantil. Tal hipótese pretendia buscar uma alternativa para meus alunos, que lhes permitisse vivenciar e observar o contexto da EPT de Ensino Médio em um país de fala hispânica, de modo que as aprendizagens de língua e da área técnica fossem indissociáveis e contribuíssem, igualmente, para sua formação pessoal. Tendo em vista a proximidade do Rio Grande do Sul com países como Uruguai e Argentina, estes foram pensados como os destinos mais viáveis para realizar o que vislumbrávamos.

No âmbito institucional, muitas foram as negociações, em várias de suas instâncias, quase todas permeadas por ideias conflituosas, mas que, por fim, puderam dar cabida ao nosso projeto, que denominamos, ao longo da tese, Projeto Pedagógico (PP). Também foram diversas, porém muito mais consensuais, as negociações com a *Escuela Tecnológica Argentina (EA)*, que nos receberia em suas dependências a fim de que os alunos pudessem compartilhar seus conhecimentos da área de Viticultura e Enologia com professores e estudantes argentinos. O curso escolhido para levar adiante o PP, ainda que não tivesse sido a primeira opção (conforme já informamos no texto), levou em conta a localização da cidade, *Río López* (onde fica a *EA*),

no estado de Mendoza. Como sabemos, essa região é conhecida por sua produção vinícola e, além disso, os alunos da *EA* também têm formação na área de Ciências Agrárias.

O PP visava, portanto a: a) promover integração entre as instituições envolvidas; b) viabilizar relações profissionais e acadêmicas entre professores e alunos; c) ampliar o conhecimento dos estudantes em sua futura área de atuação profissional; d) oportunizar reflexões que levassem à educação linguística dos aprendizes; e) sensibilizar os alunos para outras comunidades e culturas; f) permitir que os estudantes realizassem tarefas significativas, vinculadas à realidade local (social e profissional). Assim, o PP estava adequado às diretrizes que orientam o ensino de línguas para o EM (PCN, 1999; PCN+, 2002; OC-EM, 2006), bem como àquelas destinadas ao EM da EPT (DCN-EPT, 2012).

Considerando que o PP se constituía em uma intervenção levada a cabo pela professora-pesquisadora, tendo como finalidade provocar alguma mudança nos modos como os alunos se relacionavam com a língua espanhola – suas práticas e representações – passamos a percebê-lo como uma maneira de fazer Gestão de Línguas (GL), ou *Language Management*, nos termos de Spolsky (2004; 2009). Dita intervenção foi iniciada no e planejada para, conforme dissemos, o domínio escolar e compreendida, assim, como uma política realizada em nível micro. No entanto, durante a experiência, os alunos circularam em outros domínios, tais como a família (anfítriã) e o espaço público (lopense), dentre os que tive conhecimento.

Mesmo que se trate de uma política linguística em nível micro (KAPLAN; BALDAUF, 1997; SPOLSKY, 2004; 2009; MENKEN; GARCÍA, 2010), buscamos mostrar no texto, como esteve relacionada com outras políticas linguísticas, tanto em nível meso (institucional, como a formação do GT para a construção de Centros de Línguas nos campi do IFRS), quanto em nível macro (governamental, com o andamento concomitante do programa CsF). Ao mesmo tempo, ao ser uma Política de Aquisição (COOPER, 1989) da língua adicional, implementada em um contexto educativo em que o professor cumpre um papel central, caracterizamo-la como uma Política Linguística Educativa - PLE (MENKEN; GARCÍA, 2010).

Outra razão para que a denominemos PLE é que dita intervenção visava a incidir igualmente na formação pessoal dos alunos – na sua preparação para serem cidadãos críticos e atuantes (SCHLATTER; GARCEZ, 2012) – e estaria, de qualquer modo, atravessada pela língua espanhola, que foi a língua mediadora das interações. Diante dessas questões, queremos destacar o lugar que um trabalho com este encontra na área de LA. Tal área, em seus inícios, esteve dedicada especialmente ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais e à solução de problemas relativos às línguas e linguagens (temas para os quais não deixa de contribuir ainda hoje). Ademais, o que para nós é fundamental, a interdisciplinaridade e a compreensão das



línguas como uma entidade não autônoma, mas vinculada às pessoas que as usam, são características essenciais da LA.

Na ocasião da banca de qualificação, os avaliadores que haviam observado parte da proposta de tese apontaram para a necessidade de reavaliá-la quanto à noção de internacionalização com que abordávamos a mobilidade estudantil, já que a experiência se revelava numa perspectiva regional de integração dos conhecimentos linguísticos e profissionais circunscritos ao âmbito educativo. Ao retomarmos a tese, procuramos nos informar mais a respeito dessa questão e encontramos no trabalho de teóricos como Bohn (2000) e Rojo (2013) uma crítica acurada acerca da globalização, que subjaz a ideia de internacionalização para a cidadania global, na qual se mostra esse fenômeno como uma construção econômica, política e ideológica alinhada ao neoliberalismo; ponto de vista, o dos autores, com o qual concordamos.

Apoiando-nos nas ideias centrais do MERCOSUL, sobretudo do Setor Educativo do bloco (SEM) e levando em consideração as sugestões dos planos elaborados para tal setor, redirecionamos o sentido do PP, compreendendo-o como uma PLE para a regionalização. Ponderando a relação Argentina-Brasil e espanhol-português, para desenvolver a tese e analisar e interpretar os dados apoiamos-nos em estudos tais como os de Arnoux (2010a; 2010b), Bein (2014) e Celada (2002, 2012), entre outros autores já citados aqui ou ao longo do trabalho.

Essa análise e interpretação seguiram as orientações da Teoria Fundamentada – TF (*Grounded Theory*), conforme o direcionamento dado na obra de Strauss e Corbin (2008). Segundo essa estratégia metodológica, é a partir dos dados que surgem os principais elementos a serem analisados, os quais serão primeiramente conceituados (microanálise) e, depois, constituirão categorias e subcategorias (codificação aberta). Nessa fase, a depender das categorias que iam emergindo, buscávamos respaldo nas concepções de outros teóricos a fim de fundamentar as análises e compreender o que era central para nosso trabalho: a voz dos estudantes. Finalmente, a relação entre as categorias e subcategorias (codificação axial) permitiu interpretar os dados, atribuindo a eles significados.

A investigação, de metodologia qualitativo-interpretativa, inserida na referida estratégia metodológica de análise e interpretação, não prevê perguntas a serem respondidas, uma vez que os autores entendem que somente quando o pesquisador vai a campo é que começam a surgir algumas “pistas” sobre os temas que serão encontrados e é só “ouvindo o que dizem os dados” que se pode projetar o estudo ou, melhor dito, a pesquisa só se dá a partir da análise inicial dos dados. Desse modo, o que estabelecemos foram objetivos de pesquisa que fossem condizentes com essa estratégia.

O objetivo geral da pesquisa era “analisar os efeitos da implementação do PP a partir da perspectivaêmica, conforme os elementos tornados relevantes na representação discursiva dos participantes”. Uma vez que o que observamos não foram as práticas realizadas durante o intercâmbio, e sim os enunciados dos participantes, gerados por entrevistas com questões focais semiestruturadas sobre dito intercâmbio, então, dizemos que analisamos as representações acerca dessas práticas.

Neste momento, vamos retomar nossos objetivos específicos, tratando de sintetizar os achados para cada um deles. O primeiro desses objetivos era “elencar os conceitos tornados relevantes pelos participantes”. Após a análise linha por linha, construímos seis memorandos, os quais ajudaram a refinar e compreender melhor os códigos abstraídos dos dados brutos. Depois de reformulados e agrupados segundo a contiguidade semântica, resultaram 35 códigos<sup>1</sup>. Ao longo da análise, esses códigos, que passaram a ser chamados “conceitos”, foram se organizando como categorias e subcategorias.

Desse processo, chegamos a cinco categorias centrais, quais sejam: a) mobilidade estudantil; b) identidade cultural; c) estereótipos; d) qualificação profissional e, e) “ambiente linguístico”. Pertencem a essas categorias as seguintes subcategorias: a) mobilidade, o medo de si e o medo em relação ao outro; mobilidade, experiência pessoal e autoconhecimento; a mobilidade como um caminho para a integração; b) identidade cultural nacional e diferença; identidade cultural nacional e semelhança; identidade cultural adolescente; c) nosso imaginário sobre “eles”; o imaginário deles sobre “nós”; d) esta categoria, qualificação profissional, não apresenta subcategorias; e) insegurança no novo “ambiente linguístico” (e uma subcategoria desta: o mito da língua correta); percebendo dificuldades comunicativas (e uma subcategoria desta: “primeiros-socorros” na comunicação); o processo de apropriação da língua do “outro”; o que “eles” sabem da “nossa” língua. Atendendo ao primeiro objetivo específico, portanto, esses foram os conceitos tornados relevantes para os participantes.

O segundo objetivo da pesquisa era “descrever, com base nas representações desses participantes, em que consistem esses conceitos”. Passamos, pois, a uma breve retomada das descrições das categorias e subcategorias. Para facilitar a leitura, organizaremos esta parte do texto em tópicos, como segue:

- a) mobilidade estudantil: na concepção dos alunos, a mobilidade estudantil ou intercâmbio é compreendida como uma oportunidade de realizar uma “viagem para dentro de si”

---

<sup>1</sup> Ver Quadro 5, página 147.

- a.1) mobilidade, o medo de si e o medo em relação ao outro: os enunciados permitem entrever que o enfrentamento do “novo” causa estranhamentos e leva à insegurança na esfera social (comportamentos) e linguística (comunicabilidade e interação); além disso, os entrevistados narram o medo de não serem bem recebidos, ou devido à possível falta de reconhecimento afetivo dos pares, ou devido à possível falta de estrutura da família recebedora (que naquele contexto passa a ser a “sua” família);
- a.2) mobilidade, experiência pessoal e autoconhecimento: os estudantes representam a mobilidade estudantil como uma profunda experiência, que repercutirá durante toda a vida. A experiência é feita da mobilização de si (ganhar confiança, mudar o modo de pensar, aspirar mais, etc.) e da mobilização de recursos próprios para agir no coletivo (conviver com o diferente, aprender a respeitar, adaptar-se ao outro, etc.);
- a.3) a mobilidade como um caminho para a integração: os enunciados revelam que, conhecendo melhor a si mesmo e ao outro, os sentimentos de afeto desenvolvidos durante o intercâmbio levam à aproximação entre os grupos;
- b) identidade cultural: as falas dos participantes apresentam elementos que indicam pertença a diferentes grupos, sejam estes nacionais, locais ou mesmo sazonais (como é o caso da adolescência). É por meio de comparações que os educandos vão afirmando identidades e isso surge como algo imprescindível na relação com o outro.
- b.1) identidade cultural nacional e diferença: os discursos desta categoria mostram claramente uma separação entre, por um lado, um “nós/aqui”, que corresponde a “Brasil/brasileiros” ou “Rio Grande do Sul/gaúchos” ou “Bento Gonçalves/bento-gonçalvenses” e, por outro lado, um “eles/lá”, que corresponde a “Argentina/argentinos” ou “*Río López*/lopenses”. Os excertos apresentam uma tendência dos alunos a privilegiarem as características da sua identidade e a desprestigiarem as da identidade do outro (horários, infraestrutura da escola e do município, etc.). Há alguns poucos casos contrários, referentes às práticas escolares, em que os estudantes favorecem o modo de funcionar do outro;
- b.2) identidade cultural nacional e semelhança: os trechos das entrevistas permitem ver que as semelhanças entre as identidades citadas não são esperadas (há uma pressuposição de que somos diferentes) e, por isso, são avaliadas com certa surpresa pelos alunos. Já outras semelhanças (menos observadas) são dadas

como tão evidentes que não se admite que “eles” não tenham conhecimento sobre elas;

- b.3) identidade cultural adolescente: no discurso dos estudantes, a adolescência é um elemento de identificação muito forte, talvez o mais proeminente em termos de sentido de pertença compartilhado entre os grupos. Entre os traços principais estão o consumo de bebida alcoólica, as festas e saídas noturnas, um estilo de linguagem próprio e tópicos de conversação também próprios. O traço notado como diferente é o tratamento dos pais a respeito da afetividade e da sexualidade adolescentes (e não propriamente o comportamento dos adolescentes nesses aspectos);
- c) estereótipos: os relatos dos educandos se constroem, a respeito do outro e também a respeito de si (e do outro sobre ele mesmo), pela ótica de imagens cristalizadas, porém a vivência da experiência indica uma desestabilização dessas imagens.
  - c.1) nosso imaginário sobre “eles”: na fala dos alunos, o discurso é construído inicialmente a partir de esquemas mentais rígidos (muitos deles associáveis às representações midiáticas) em que o outro é caracterizado por aspectos negativos (braveza, rivalidade, etc.). Entretanto, após essas colocações, há um reconhecimento quase imediato das qualidades positivas do outro, opostas ao imaginário pré-construído antes da viagem;
  - c.2) o imaginário deles sobre “nós”: os educandos reportam os enunciados supostamente proferidos pelo outro, a partir dos quais é possível perceber que “eles” também nos veriam através da lente da estereotipia. Os traços que nos identificam estão associados ao “tropicalismo”, como diz Ribeiro (2002) – praias, samba, negros, etc.;
- d) qualificação profissional: os dizeres exibem representações das práticas de viticultura e enologia (produção vitivinícola, gestão do capital, estratégias de mercado, etc.) mediante constantes comparações entre o “aqui” e o “lá”. O aspecto mais notório do ponto de vista dos estudantes é a irrigação, de cujo assunto pouco tinham conhecimento;
- e) “ambiente linguístico”: os discursos relativos à língua, referentes ao período de imersão, expõem representações decorrentes das línguas em contato no contexto imediato.
  - e.1) insegurança no novo “ambiente linguístico”: os alunos narram o medo que tinham das interações, o que se dava por dois motivos:

- e.1.a) a crença, antes da viagem, de que seus conhecimentos prévios de língua espanhola não eram suficientes para entabular uma interação, reconhecendo, depois da viagem, suas capacidades de comunicação nessa língua; e,
- e.1.b) o mito da língua correta: no imaginário dos estudantes, para se comunicar (de maneira satisfatória) é preciso saber usar a “língua correta”. Dito imaginário aparece relacionado a situações em que os interlocutores têm diferentes posições hierárquicas ou quando, entre iguais, os alunos não querem se expor;
- e.2) percebendo dificuldades comunicativas: segundo o relato dos estudantes, o aprendizado formal/escolar não daria conta das interações comunicativas em situações concretas. Características dos falantes, como fala rápida, sotaque ou gagueira, poderiam dificultar ainda mais a intercompreensão. Há, contudo, reconhecimento do quanto puderam entender e se fazer entender, até mesmo nas conversas com falantes que tinham essas características ou quando as falas não eram dirigidas a eles (os alunos); e,
- e.2.a) “primeiros-socorros” na comunicação: os enunciados proferidos pelos alunos denotam a crença de que, para poder se comunicar em espanhol, o essencial é conhecer o léxico. Os aprendizes dizem ter recorrido a recursos como mímica, tradutor *online*, paráfrases, e, ainda, terem usado inglês para se fazerem entender;
- e.3) o processo de apropriação da língua do “outro”: duas são as representações que se deixam conhecer nesta subcategoria, que são: a ideia de que o “nativo” é o falante “que tudo sabe da língua” e o imaginário de “língua acabada e imutável”. Todavia, na prática, os alunos se enfrentam com as próprias concepções e apresentam um processo de apropriação da língua espanhola que termina em um falar “automático”, conforme eles declaram;
- e.4) o que “eles” sabem da “nossa” língua: nesta subcategoria, as representações dos educandos dizem respeito à hipotética falta de conhecimento de língua portuguesa por parte de seus anfitriões e sua suposta facilidade para entendê-los (neste caso, os alunos não relatam os possíveis aprendizados de espanhol durante dois anos de estudo formal).

Após recorrermos brevemente as categorias e subcategorias, buscamos rever o terceiro objetivo específico que nos propusemos a alcançar. Diz respeito a “relacionar os conceitos entre si”. O que vamos expor a seguir é uma sumarização um pouco pretenciosa, dado que as relações não são tão claras e diretas como apresentamos e há dados que poderiam contradizer essa síntese. Em termos gerais, entendemos que, da perspectiva dos participantes:

- a) a mobilidade estudantil experimentada foi uma oportunidade de os alunos olharem para si mesmos, reconhecerem seus medos e fragilidades, se sentirem capazes de enfrentá-los e de desenvolver, diante daquilo e daqueles que antes os amedrontavam, uma relação próxima e afetuosa;
- b) frente ao outro, eles posicionaram-se discursivamente como brasileiros/bento-gonçalvenses/gaúchos, tendendo a avaliar positivamente seu grupo de pertença. As semelhanças entre os grupos foram vistas com certa surpresa, à exceção das características dos adolescentes, concebidas por eles como a identidade que os aproxima;
- c) as imagens pré-construídas sobre “os argentinos”, que os estudantes levaram consigo, foram reconfiguradas durante o período de imersão e, após a viagem, a avaliação “deles” (e não mais dos “argentinos”) é calcada em características positivas, que se distanciam das imagens iniciais;
- d) as constantes comparações entre o “aqui” e o “lá” permitiram ver e refletir sobre modos culturalmente distintos do fazer técnico e profissional, que não foram depreciados por serem diferentes, mas, ao contrário, muito valorizados;
- e) o novo “ambiente linguístico” foi amedrontador na medida em que os conhecimentos prévios de língua espanhola pareciam que não seriam suficientes para que os alunos interagissem com os anfitriões, mas as dificuldades comunicativas encontradas foram superadas de maneira criativa. O envolvimento intersubjetivo e linguístico culminaram em uma apropriação eficaz da língua que passou a ser sentida também como sua, enquanto que as dificuldades antes consideradas como próprias passaram a ser vistas no outro.

Como quarto objetivo deste trabalho, nos propusemos a “discutir como a representação desses conteúdos dialoga (ou não) com as PLE e as diretrizes para a EPT mencionadas”. Esperamos ter mostrado, durante as análises interpretativas, essas discussões que, na mesma extensão, não caberiam nas considerações finais do estudo. Em poucas linhas, o que podemos

dizer é que tanto as orientações para o ensino de línguas adicionais no Brasil quanto as referentes à EPT objetivam a formação do aluno como cidadão reflexivo e atuante. Ao mesmo tempo, em ambos os casos se almeja a formação pessoal dos estudantes em uma perspectiva integral. O aprendizado de línguas adicionais deveria preparar o aluno para agir no mundo social de maneira menos ingênua e o aprendizado técnico-profissional deveria prepará-lo para agir no mundo do trabalho (parte do mundo social) de maneira mais consciente e menos subordinada. Dadas essas aspirações, poderíamos dizer que as representações dos estudantes, derivadas da mobilidade, dialogam diretamente com as PLE e as orientações da EPT e desvelam um “significado experimentado” às palavras materializadas nos textos escritos dos documentos orientadores.

No que concerne ao nosso objetivo geral (a perspectiva dos participantes sobre os **efeitos** da implementação do PP), os alunos julgaram relevante poderem permanecer sozinhos nas casas das famílias anfitriãs porque aprenderam a conviver com uma cultura diferente, desenvolver o respeito pelo outro e participar intensamente das práticas linguísticas. Isso também é relatado em outros domínios, embora ter estado junto à família tenha merecido destaque por parte dos estudantes. As palestras sobre a área profissional e as visitas aos diques e aos estabelecimentos foram apreciadas como altamente favoráveis ao conhecimento de modos de fazer cultural e historicamente situados, uma vez que alguns desses conhecimentos não seriam possíveis apenas a partir das aulas regulares em seu contexto escolar.

Por sua vez, os alunos estimaram que o intercâmbio resultante do PP os auxiliou a verem o quanto são linguisticamente capazes de interagir em língua espanhola, o que lhes deu mais confiança para investir em outros empreendimentos semelhantes. Também puderam compreender em quais âmbitos essa língua é usada, como, por quem, de que maneira, para que, e que essa língua pode, assim como outras, contribuir para a incorporação de novos saberes, muito além dos que são solicitados em sala de aula. Como um todo, a experiência advinda da proposta do PP os fez mobilizarem a si mesmos e mobilizarem seus conhecimentos em diversas esferas, estimulando-os a crescer e a aspirar mais.

Nosso objetivo de “avaliar o PP em termos de suas limitações e contribuições para a construção da cidadania regional” começa a ser respondido se consideramos que, em havendo promovido o engajamento dos alunos na proposta, obtido de seu discurso ponderações muito satisfatórias sobre sua participação e sobre os resultados dessa participação, começamos a construir laços em direção à regionalidade. Dado que tal participação foi realizada em contato com os lopenses, no espaço sociocultural de *Río López* e região, e esteve atravessada pela língua espanhola (e também pelo português), contribuímos, a partir desse PP, se não para a integração

regional, ao menos para a cidadania desses alunos e para um olhar diferente sobre os países da região. Acreditamos, ademais, que cooperamos para instigar novos olhares dos alunos e professores da *EA* sobre o Brasil, os brasileiros e a língua portuguesa a partir da vinda deles ao IF-BG no começo de 2015. Além disso, salientamos o importante papel do desenvolvimento do PP e deste estudo para uma compreensão diferente da professora-pesquisadora sobre seu fazer docente no contexto escolar em que atua.

Por outro lado, infelizmente, o PP pôde atender somente uns poucos alunos, quando gostaríamos que fosse uma política para muitos. Ao mesmo tempo, gostaríamos de ter mobilizado também os dirigentes institucionais, a fim de instigar neles novos olhares sobre outras possibilidades de educação e formação de seus estudantes para e através do trabalho. No entanto, o alcance do PP não tem previsão de ser ampliado ou firmado em nível de IFRS, tendo em vista que os membros gestores da escola não demonstraram interesse em institucionalizá-lo, justificando que um convênio destinado apenas aos alunos do EM não atende plenamente os objetivos institucionais de internacionalização. No entanto, como uma forma de retribuir o apoio dado pelas duas instituições para que a pesquisa fosse realizada, pretendemos apresentar os resultados da tese e isso pode vir a gerar interesse nos dirigentes em destinar mais investimentos a alternativas como a que propusemos.

Devemos reconhecer que a própria pesquisa tem, outrossim, suas limitações. Citamos, por exemplo, o fato de o tempo não ter sido suficiente para explorar com mais profundidade alguns tópicos surgidos durante as entrevistas, tendo em vista que o fim do ano letivo se daria algumas semanas depois do nosso retorno de *Río López*. Consideramos, igualmente, como aspecto limitante, não termos usado outras fontes de dados para comparar, complementar, contradizer ou ratificar os achados derivados dos discursos gerados das entrevistas.

A partir dessas considerações, algumas perguntas permanecem e necessitam ser respondidas com premência. Por exemplo: a) Qual é o estado atual do ensino de espanhol no Brasil e do ensino de português na Argentina, pensados como línguas de integração? O que tem sido feito para promovê-las? Essas políticas estão sendo efetivas? b) Quais espaços e papéis a língua espanhola tem (ou não tem) desempenhado nos programas, convênios, acordos, etc. das instituições brasileiras enquanto língua regional? c) Como gestores e alunos avaliam a presença do espanhol como língua a ser aprendida no EM das escolas da Rede de EPT? a) Como ampliar o acesso de estudantes de EM aos projetos de mobilidade estudantil dentro da região mercosulina?

Para encerrar este texto, consideramos adequado dizer que, tendo em vista todas as aprendizagens reveladas pelos participantes nas entrevistas, a mobilidade estudantil no EM tem



de ser incentivada, os estudantes devem ser mais desafiados a serem autônomos no seu processo de aprendizagem, uma vez que são altamente capazes para isso e, finalmente, os educandos precisam ser ouvidos, porque têm muito a dizer sobre seus aprendizados e suas necessidades enquanto estudantes de línguas adicionais (e também regionais!). Essas recomendações são parte do que podemos chamar de gestão de línguas para a educação no contexto escolar de EM.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Aprendizagem e ensino de línguas em contextos tecnológicos. **Reverte**: revista de estudos e reflexões tecnológicas da Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba, Indaiatuba, n. 6, 2008. ISSN 1806-0803
- AMOSSY, Ruth; PIERROT, Anne Herschberg. **Estereotipos y clichés**. Tradução de Lelia Gándara. 1. ed. Buenos Aires: Eudeba, 2010. Originalmente publicado em 1997. Tradução de Stéréotypes et clichés.
- ARDINI, Claudia Gabriela; MOYANO, Luis Felipe. Políticas del lenguaje, integración regional y legislación. Posibilidades de articulación. In: ARNOUX, Elvira N; BEIN, Roberto. **Política lingüística y enseñanza de lenguas**. Buenos Aires: Biblos, 2015, p. 175-194.
- ARGENTINA. **Ley 25.181, de 10 de noviembre de 1997**. Apruébase el convenio de cooperación educativa suscripto con la República Federativa del Brasil. Disponível em: <[http://www.dprofesional.com.ar/mini/dngu\\_documentos/CONVALIDACION/LEY\\_25181.pdf](http://www.dprofesional.com.ar/mini/dngu_documentos/CONVALIDACION/LEY_25181.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2016.
- ARGENTINA. **Ley 26.468, de 16 de enero de 2009**. Establecese que todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley nº 25.181. Disponível em: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=149451> > Acesso em: 18 nov. 2014.
- ARNOUX, E. N; NOTHSTEIN, S. Glotopolítica, integración regional sudamericana y panhispanismo. In: ARNOUX, E. N; NOTHSTEIN, S. (Ed.) **Temas de glotopolítica: integración regional sudamericana y panhispanismo**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2014. p. 9-29.
- ARNOUX, Elvira N. El conocimiento del otro en el proceso de integración regional. Propuestas para la enseñanza media. 19 out. 2007. Disponível em: <<http://miradassobrelaengua.blogia.com/2007/101901elviranarvajadearnouxelconocimientodelotroenelprocesodeintegracion.php>> Acesso em: 7 fev. 2016. **Blog Miradas sobre la lengua**.
- ARNOUX, Elvira N. Reflexiones glotopolíticas: hacia la integración sudamericana. In: ARNOUX, Elvira N; BEIN, Roberto. (Comp.) **La regulación política de las prácticas lingüísticas**. 1 ed. Buenos Aires: Eudeba, 2010a. p. 359-360.
- ARNOUX, Elvira N. Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur. In: CELADA, María Teresa; FANJÚL, Adrián Pablo; NOTHSTEIN, Susana (Coord.). **Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones**. 1 ed. Buenos Aires: Biblos, 2010b. p. 17-38.
- ARROSSI, Fabia. A. Las políticas lingüísticas en los territorios argentino y brasileño: un rastreo de pares lingüísticos en tensión. In: ARNOUX, Elvira N; BEIN, Roberto. (Comp.) **La regulación política de las prácticas lingüísticas**. 1. ed. Buenos Aires: Eudeba, 2010. p. 125-155.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. ISSN 1984-6398

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. Originalmente publicado em 2006. Edição digital de 2012. Disponível em <<http://lelivros.top/book/baixar-livro-medo-liquido-zygmunt-bauman-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>> Acesso em: 28 out. 2016.

BEIN, Roberto. Políticas lingüísticas nacionales y de integración regional en América Latina. In: ARNOUX, Elvira. N; NOTHSTEIN, Susana. (Ed.) **Temas de glotopolítica: integración regional sudamericana y panhispanismo**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2014. p. 75-91.

BOHN, Hilário Inácio. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000. ISSN 1983-2400

BORGES, Paulo R. S. A gramaticalização de “a gente” no português brasileiro. 2004. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2004. In: ZILLES, Ana Maria Stahl. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de a gente? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 27-44, 2007. e-ISSN 1984-7726

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor-pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 3.547, de 21 de julho de 2000**. Promulga o Convênio de Cooperação Educativa entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina, celebrado em Brasília, em 10 de novembro de 1997. Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/DEC%203.547-2000?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%203.547-2000?OpenDocument)>. Acesso em: 04 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 14 dez. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 25 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)> Acesso em: 18 out. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-publicacaooriginal-101089-pl.html>> Acesso em: 23 dez. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)> Acesso em: 23 dez. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 12 dez. 2014.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)> Acesso em: 20 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **[Base Nacional Comum Curricular]**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

BRASIL. Ministério de Educação (MEC). **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. 3 ed. Brasília, 2016. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category\\_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 30 dez. 2016.

BRASIL. Ministério de Educação (MEC). **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3. ed. Brasília, 2016. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 30 dez. 2016.

BRASIL. Ministério de Educação (MEC). Parecer CNE/CEB nº 05, de 4 de maio de 2011. Propõe Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 2012. Seção 1, p. 10. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005\\_11.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf)> Acesso em: 29 dez. 2014.

BRASIL. Ministério de Educação (MEC). Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 set. 2012. Seção 1, p. 22. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/51/pdf>> Acesso em: 23 dez. 2014.

BRASIL. Ministério de Educação (MEC). Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação (MEC). Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação (MEC). Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. Brasília, v. 1, 2006.

CÁCERES, Glenda Heller. O professor como um *policy maker*: o contexto da produção de texto em um projeto de internacionalização do conhecimento para alunos de ensino médio de uma escola tecnológica. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, p. 147-167, 2016. ISSN 1414-7165

CÁCERES, Glenda Heller. Políticas linguísticas para a aprendizagem de espanhol numa escola pública tecnológica: a experiência de internacionalização no Ensino Médio. 2015. (Não publicado).

CÁCERES, Glenda Heller. Políticas linguísticas em uma escola pública de ensino médio e tecnológico: a oferta de línguas estrangeiras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 53, n.1, p. 103-129, 2014. ISSN 0103-1813.

CÁCERES, Glenda Heller; LABELLA-SÁNCHEZ, Natalia. **Especificidades e demandas do ensino da língua espanhola em um instituto federal tecnológico do Rio Grande do Sul**. (Não publicado).

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola: IPOL, 2007. Tradução de Les politiques linguistiques.

CANAGARAJAH, Suresh. Ethnographic methods in language policy. In: RICENTO, Thomas. (Ed.) **An introduction to language policy: theory and method**. MA, USA: Blackwell Publishing, 2006. p. 153-169.

CELADA, María Teresa. Memoria discursiva e imágenes de lenguas. Sobre el español en Brasil y el portugués en la Argentina. In: CELADA, María Teresa; FANJÚL, Adrián Pablo; NOTHSTEIN, Susana (Coord.). **Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones**. 1. ed. Buenos Aires: Biblos, 2010. p. 39-66.

CELADA, María Teresa. **O espanhol para o brasileiro**: uma língua singularmente estrangeira. 2002. 279 f. Tese (Doutorado em Linguística). Curso de Pós-graduação em Linguística. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). São Paulo, Campinas, 2002.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. Originalmente publicado em 2006. Tradução de *Constructing Grounded Theory: a practical guide through qualitative analysis*.

CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. **Inglês sem Fronteiras**: [Programa Inglês sem Fronteiras (IsF)]. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/ingles-sem-fronteiras>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

CONSORCIO INTERUNIVERSITARIO ELSE. **Acuerdos de reconocimiento**. [S.l.], 2016. Disponível em <<http://else.psi.unc.edu.ar/es/node/142>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

COOPER, Robert Leon. **Language planning and social change**. New York: Cambridge University Press, 1989.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos quantitativo, qualitativo e misto**. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. Tradução de Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.

DEL VALLE, José; VILLA, Laura. “¡Oye! Língua e negócio entre o Brasil e a Espanha. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 6, n. 1, 2008, p. 45-55. ISSN 2177-6202

DURANTI, Alessandro. **Linguistic anthropology**. New York: Cambridge University Press, 1997. p. 259-264.

FAJARDO, María Esther M. Un repaso a la regionalización y al regionalismo: los primeros procesos de integración regional en América Latina. **CONfines de relaciones internacionales y ciencia**, v. 3, n. 6, p. 65-80, 2007. ISSN 1870-3569. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63300606>> Acesso em: 21 jun. 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FERREIRA, M. C. **La formación profesional en el Mercosur**. Montevideo, Uruguay: Cinterfor, 2003. ISBN 92-9088-152-6.

FISMANH, Joshua. Domains and the relationship between micro- and macrosociolinguistics. In: GUMPERZ, John. J; HYMES, Dell. (Ed.). **Directions in sociolinguistics**. New York: Holt Rinehart and Winston, 1972. p. 435-453.

FRIGERIO, Alejandro. “A alegria é somente brasileira”: a exotização dos migrantes brasileiros em Buenos Aires. In: FRIGERIO, Alejandro; RIBEIRO, Gustavo Lins (Org.) **Argentinos e Brasileiros: encontros, imagens e estereótipos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 15-40.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Apresentação**: [Programa Nacional do Livro Didático]. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>. Acesso em: 23 jun. 2013.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Sobre o livro didático**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

GARCEZ, Pedro de Moraes. Observatório de políticas linguísticas no Brasil: metas para a Linguística Aplicada. In: NICOLAIDES, Christine. et al. (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 79-92.

GIL, Glória. O ensino do inglês, do português e do espanhol como línguas estrangeiras no Brasil e na Argentina: uma comparação glotopolítica. **História do Ensino de Línguas no Brasil**. v. 3, jan. 2009, ISSN 1981-6677. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-3-no-3-12009/108-o-ensino-do-ingles-do-portugues-e-do-espanhol-como-linguas-estrangeiras-no-brasil-e-na-argentina-uma-comparacao-glotopolitica>> Acesso em: 10 out. 2015.

GOETTENAUER, Elzimar. Espanhol: língua de encontros. 1. ed. In: SEDYCIAS, João. O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2012. p. 61-70.

GUMPERZ, John J. Communicative Competence. In: COUPLAND, Nikolas; ADAM, Jaworski. (Ed.). **Sociolinguistics**. United Kingdom: Macmillan Publishers Limited, 1997. p. 39-48.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. Originalmente publicado em 1992. Tradução de The question of cultural identity.

HAMEL, Rainer Enrique. **El español como lengua de las ciencias frente a la globalización del inglés**. Diagnóstico y propuestas de acción para una política latinoamericana del lenguaje en el campo de las ciencias y la educación superior. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2005.

HAMEL, Rainer Enrique. Las políticas lingüísticas en el Mercosur: ¿una barrera frente a la globalización del inglés? 2003. Disponível em: <<http://www.hamel.com.mx/Manuscritos.html>> Acesso em: 06 jun. 2016.

HORNBERGER, Nancy H. Frameworks and models in language policy and planning. In: RICENTO, Thomas. (Ed.) **An introduction to language policy: theory and method**. MA, USA: Blackwell Publishing, 2006. p. 24-41.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICA LINGÜÍSTICA (IPOL). **IFSC terá uma política de ensino de línguas**. Florianópolis, 21 jun. 2016. Disponível em: <<http://e-ipol.org/ifsc-tera-uma-politica-de-ensino-de-linguas/>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Síntese histórica do Campus Bento Gonçalves do IFRS**. Bento Gonçalves, 2016. Disponível em: <<http://www.bento.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=26>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IF-SC). **Fórum discute política para ensino de línguas no IFSC**. Santa Catarina, 2012. Disponível em: <<http://linkdigital.ifsc.edu.br/2014/03/14/forum-discute-politica-para-ensino-de-linguas-no-ifsc/>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS (INDEC). **Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010: censo del Bicentenario: resultados definitivos. Serie B**, 1 ed. Buenos Aires, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <[http://www.estadistica.sanluis.gov.ar/estadisticaWeb/Contenido/Pagina148/File/LIBRO/censo2010\\_tomo1.pdf](http://www.estadistica.sanluis.gov.ar/estadisticaWeb/Contenido/Pagina148/File/LIBRO/censo2010_tomo1.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Objetivos**: [Provinha Brasil]. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/objetivos>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Enem**: [Enem por Escola]. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-por-escola>>. Acesso em: 10 out. 2016.

KAPLAN, Robert. B; BALDAUF JR, Richard B. **Language planning**: from practice to theory. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 135-160.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, 1989.

LAGARES, Xoán Carlos. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICOLAIDES, Christine. et al. (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 181-198.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Originalmente publicado em 2014.

LEENHARDT, Jacques. Fronteira, fronteiras culturais e globalização. In: MARTINS, Maria Helena (Org.) **Fronteiras culturais – Brasil, Uruguai, Argentina**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2002. p. 27-34.

LIMA, Maria Regina S. de; COUTINHO, Marcelo Vasconcelos. Globalização, regionalização e América do Sul. **Análise de conjuntura**. Observatório Político Sul-americano. n. 6, 2005. ISSN 1809-8924. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/11731027-Globalizacao-regionalizacao-e-america-do-sul.html>> Acesso em: 20 jun. 2016.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. 2. ed. SAGE publications: London, 2002.

MATHEWS, Julie. International education and internationalisation are not the same as globalisation: emerging issues for secondary schools. **Journal of Studies in International Education**, v. 6, n. 4, p. 369-390, 2002.

MCCARTY, Teresa L. (Ed.) **Ethnography and language policy**. New York: Routledge, 2011.

MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia (Ed.) **Negotiate language education policies in schools: educators as policymakers**. New York: Routledge, 2010.

MERCADO COMUM DEL SUR (MERCOSUR). **Decisiones 2006**. [S.l.], 2006. Disponível em: <<http://www.mercosur.int/innovaportal/v/1038/2/innova.front/decisiones-2006>>. Acesso em: 25 maio 2016.

MERCADO COMUM DO SUL (MERCOSUL). **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: 06 fev. 2016.



MERCADO COMUM DO SUL (MERCOSUL). **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: 04 fev. 2016.

MERCADO COMUM DO SUL (MERCOSUL). **Saiba mais sobre o MERCOSUL**. [S.l.], 2016a. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/index.php/saiba-mais-sobre-o-mercosul>>. Acesso em: 25 maio 2016.

MERCADO COMUM DO SUL (MERCOSUL). Setor Educacional do MERCOSUL. **O que é o setor educacional do Mercosul**. [S.l.], 2016b. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/mercosul-educacional/o-que-e.html>>. Acesso em: 25 maio 2016.

MERCADO COMUM DO SUL (MERCOSUL). **Tratado de Assunção**. Assunção, 1991. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/documentos-categoria/finish/6-tratados-tratados/415-tratado-de-assuncao.html>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Prefácio. In: CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola: IPOL, 2007. Tradução de Les politiques linguistiques.

PACHECO, Eliezer. (Org.) **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Apresentação. São Paulo: Moderna, 2011a. p. 5-12.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. In: PACHECO, E. (Org.) **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011b. p. 13-32.

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: SETEC/MEC, 2012. ISBN 978-85-16-06020-6

PROGRAMA ESCREVENDO O FUTURO. **Olimpíada de Língua Portuguesa**. São Paulo, 2013. Disponível em: <[http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=30&Itemid=55](http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=55)>. Acesso em: 23 jun. 2013.

REZENDE, Cláudia Barcellos. **Retratos do estrangeiro: identidade brasileira, subjetividade e emoção**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

REZENDE, Cláudia Barcellos; LAAI, Tatiana de. Deslocamento e identidade juvenil em intercâmbio escolar no exterior. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 30., 2006, Caxambu, Minas Gerais. **Papers ...** Minas Gerais, 2012. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/22623988-30o-encontro-anual-da-anpocs-24-a-28-de-outubro-de-2006-st02-culturas-jovens-urbanas-e-novas-configuracoes-subjetivas.html>> Acesso em: 09 nov. 2016.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Tropicalismo e Europeísmo. Modos de representar o Brasil e a Argentina. In: FRIGERIO, Alejandro; RIBEIRO, Gustavo Lins (Org.) **Argentinos e Brasileiros: encontros, imagens e estereótipos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 237-264.

RODRIGUES, Fernanda S. Castelano. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar G. de Marins (Coord.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2010. v. 16. (Coleção Explorando o Ensino)

ROJO, Roxane. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. In: NICOLAIDES, Christine. et al. (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 63-78.

SANTOS, Hélade Scutti. Las representaciones sobre el español y el portugués brasileño en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. In: CELADA, María Teresa; FANJÚL, Adrián Pablo; NOTHSTEIN, Susana (Coord.). **Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones**. 1. ed. Buenos Aires: Biblos, 2010. p. 85-104.

SANTOS, Jailson. Início dos anos 1990: reestruturação produtiva, reforma do estado e do sistema educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.) **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 187-199.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Originalmente publicado em 2000.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para a análise de entrevistas, textos e interações**. Tradução de Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOARES, Rosemary Dore. Escola média no Brasil: por que não unitária? **Acessa.com**, Juiz de Fora, 2001. Disponível em: <<http://www.acessa.com/gramsci/?page=visualizar&id=12>> Acesso em: 04 jan. 2015.

SOUSA, Greice de N. e. Espanhol: “língua de cultura”, mas qual não é? O aprendiz brasileiro entre as línguas: espanhol e inglês? In: CELADA, María Teresa; FANJÚL, Adrián Pablo; NOTHSTEIN, Susana (Coord.). **Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones**. 1. ed. Buenos Aires: Biblos, 2010. p. 67-84.

SPOLSKY, Bernard. **Language management**. New York: Cambridge University Press, 2009.

SPOLSKY, Bernard. **Language policy**. New York: Cambridge University Press, 2004.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. Originalmente publicado em 1998. Tradução de Basics of Qualitative Research 2e.

STURZA, Eliana da Rosa. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, 2005. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252005000200021&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200021&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 dez. 2016.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **What is mobility?** Paris, 2016. Disponível em: <[http://www.unesco.org/education/studyingabroad/what\\_is/mobility.shtml](http://www.unesco.org/education/studyingabroad/what_is/mobility.shtml)>. Acesso em: 10 out. 2016.

VARELA, Lía. Para un plan de implementación de la ley del portugués. In: ARNOUX, E. N; NOTHSTEIN, S. (eds.) **Temas de glotopolítica: integración regional sudamericana y panhispanismo**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2014. p. 121-150.

VARELA, Lía. Política lingüística: ¿qué está pasando en la Argentina? **Gestión y políticas culturales**. Aportes y debates. Buenos Aires: UNTREF, 2007, p. 164-173. Disponível em: <<http://untref.edu.ar/institucional/indicadores-culturales-2007/>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

VERDESIO, Gustavo. Un fantasma recorre el Uruguay: la reemergencia charrúa en un “país sin indios”. **Cuadernos de Literatura**. v. 36, n. 28, p. 86-107, jul./dez. 2014. ISSN 0122-8102.

VIDART, Daniel. No hay indios en el Uruguay contemporáneo. **Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay**, v. 10, p. 251-257, 2012.

VIDOR, Alexandre. et al. Institutos Federais: Lei 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer. (Org.) **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011. p. 47-113.

WODAK, Ruth. Linguistic analysis in language policies. In: RICENTO, Thomas. (Ed.) **An introduction to language policy: theory and method**. MA, USA: Blackwell Publishing, 2006. p. 170-193.

## APÊNDICE A - PROJETO PEDAGÓGICO

### PROJETO PEDAGÓGICO DE INTERCAMBIO ESTUDANTIL ENTRE IFRS E UNCUIYO

#### ENSINO MÉDIO E TECNOLÓGICO – CURSO DE ENOLOGIA

#### CONTEXTUALIZAÇÃO

Diante da crescente demanda de conhecimentos plurais, que envolvam não apenas os saberes técnicos associados à determinada área profissional ou de estudos, mas que requerem uma atuação efetiva no mundo social, faz-se necessário ampliar as ações circunscritas à sala de aula. Atualmente, o profissional bem capacitado não limita seus conhecimentos às informações teóricas e acadêmicas que possa obter. É necessário, ainda, saber como se dão as práticas em outros ambientes (instituições de ensino, empresas, regiões, etc.), ser capaz de interagir com profissionais da mesma área ou que estejam relacionadas a esta, além de produzir conhecimentos novos, a partir daqueles de que já se dispõe.

Alia-se a esta realidade a constante mobilidade viabilizada pelos meios de transporte, pelos acordos políticos (como o MERCOSUL, neste caso) e pela facilidade advinda das invenções tecnológicas. Neste sentido, propomos o presente projeto como forma de alinhar nossos anseios às demandas da globalização – via parceria interinstitucional – e de buscar um caminho para a internacionalização do conhecimento de nossos alunos.

#### OBJETIVOS

Mediante um acordo entre o IFRS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Brasil) e a *Escuela Tecnológica Argentina (Universidad Nacional de Cuyo)*, visamos à:

- promoção da **integração entre as instituições**;
- **viabilização de relações profissionais e acadêmicas** entre professores e alunos, de maneira que se estabeleça uma profícua interlocução entre os pares;
- **ampliação do conhecimento específico** da futura área de atuação dos alunos;
- **educação linguística** dos alunos, mediante o reconhecimento das diferenças e da pluralidade das línguas envolvidas;
- **sensibilização para outras comunidades e sua cultura**;
- realização de **tarefas significativas para os participantes**, contextualizadas e vinculadas à realidade social e profissional.

## ATIVIDADES

Para alcançar nossos objetivos, propomos um intercâmbio de cinco dias de integração entre os membros das duas instituições envolvidas. O cronograma a seguir representa as atividades a serem realizadas:

26.10 E 01.11		27.10	28.10	29.10	30.10	31.10
Viagem de ida  E  Viagem de volta	Manhã	Apresentação institucional do grupo receptor  <i>Café da manhã</i>  Integração dos grupos  <i>Almoço</i>	Curso de temática relacionada à Viticultura e Enologia (4h)  <i>Almoço</i>	Curso de temática relacionada à Viticultura e Enologia (4h)  <i>Almoço</i>	Caminhada por diques e canais de irrigação para explicar aos alunos o sistema hídrico nos oásis áridos de Mendoza  <i>Almoço</i>	Atividades finais na escola
	Tarde	Encaminhamento dos alunos à família receptora	Curso de temática relacionada à Viticultura e Enologia (4h)	Curso de temática relacionada à Viticultura e Enologia (4h)	Retorno à casa da família anfitriã	Retorno à casa da família anfitriã
	Noite	Imersão na casa da família anfitriã	Retorno à casa da família anfitriã	Retorno à casa da família anfitriã	Imersão na casa da família anfitriã	Organização para a viagem de volta

Como se pode observar, essas atividades estão pensadas para outubro de 2014. No ano subsequente, os alunos argentinos viriam ao Brasil para participar de um intercâmbio nos moldes propostos.

## VIABILIDADE

A realização do intercâmbio está sujeita a acordos sobre alojamento e refeições para os participantes. Porém, como se espera que os alunos brasileiros interajam com a comunidade argentina para além dos horários de atividades do projeto, levando-se em consideração também a aprendizagem da língua e da cultura locais, sugere-se que não fiquem alojados em grupo, num único lugar. Para isso, o projeto propõe que os alunos brasileiros hospedem-se na residência dos alunos argentinos. Assim, mesmo fora da sala de aula podem interagir, aproveitando essa viagem como um período de imersão. Igualmente, gostaríamos de alojar os alunos argentinos nas residências dos estudantes brasileiros, quando estiverem no Brasil.

Os traslados ficarão a cargo da instituição que leva seus estudantes ao país vizinho.

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sou Glenda Heller Cáceres, doutoranda da *Universidade do Vale do Rio dos Sinos* (UNISINOS) e estou desenvolvendo minha pesquisa no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, sob a orientação da professora Dra. Ana Maria Stahl Zilles. O título da pesquisa é “Políticas linguísticas e oferta de línguas adicionais em uma escola pública tecnológica: uma proposta de internacionalização no Ensino Médio para a aprendizagem de espanhol”.

Nesse estudo, busco analisar as línguas adicionais (espanhol e inglês) no contexto escolar e propor uma alternativa para a aprendizagem efetiva de espanhol a partir de uma experiência de internacionalização. Essa alternativa consiste em uma parceria da instituição em que você estuda com uma instituição de ensino argentina. Este trabalho é importante, pois visa a refletir sobre melhorias e inovação no aprendizado da língua espanhola.

Ao participar da pesquisa você concorda em realizar uma viagem de estudos à Argentina, acompanhado por mim (e, talvez, outro(s) professor(es)) e com o aval da direção da escola em que você estuda, para a estadia de cerca de uma semana no país. Você visitará a *Escuela Tecnológica Argentina de la Universidad Nacional de Cuyo* (Mendoza, Argentina) a fim de ampliar seus conhecimentos da área técnica e de língua espanhola. Todas as atividades poderão ser registradas e os dados obtidos (filmagem, fotos, entrevistas, anotações, etc.) servirão de base para o resultado final da pesquisa e podem, futuramente, dar lugar a produções acadêmicas (artigos, comunicações em congressos, etc.).

Sendo assim, qualquer fonte de dados será usada exclusivamente para fins de investigação. Fica estabelecido que a sua identidade será preservada, isto é, nomes ou qualquer designação que possa identificar claramente sua participação no estudo serão substituídos por nomes fictícios ou excluídos. Seu nome apenas será revelado se você assim desejar, conforme autorização concedida neste documento.

Salienta-se, ainda, que a pesquisa não prevê riscos ou danos aos participantes. Estes, além disso, poderão obter acesso aos registros e discutir o andamento da pesquisa sempre que julgarem necessário, entrando em contato comigo através de e-mail ([glenda.caceres@bento.ifrs.edu.br](mailto:glenda.caceres@bento.ifrs.edu.br)) ou telefone (54 – 34553200/ramal 253 ou 54 –

XXXXXXXXX). Como participante, você também tem o direito de retirar-se da pesquisa a qualquer momento, se assim quiser.

Agradeço desde já a sua participação, pois ela é fundamental para o desenvolvimento do meu trabalho!

**PERMISSÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PARA A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NA PESQUISA (para alunos menores de 18 anos)\***

Eu, \_\_\_\_\_, na condição de \_\_\_\_\_, permito que meu dependente participe da pesquisa acima descrita.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

**CONCORDÂNCIA DO ALUNO EM PARTICIPAR DA PESQUISA\***

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa acima descrita.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Para preenchimento do aluno-participante:

- Aceito ser contatado para continuar colaborando com a pesquisa. Deixo meu e-mail ( \_\_\_\_\_ ) e número de telefone ( \_\_\_\_\_ ) \_\_\_\_\_.
- Autorizo que meu nome seja revelado na pesquisa.
- Não autorizo que meu nome seja revelado na pesquisa. Gostaria de ser identificado mediante o seguinte pseudônimo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Glenda Heller Cáceres  
Responsável pela pesquisa

\*Favor rubricar a primeira página do Termo.

**APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA****CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, Diretor-Geral do Câmpus Bento Gonçalves do *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul* (IFRS), autorizo a professora Glenda Heller Cáceres, na condição de doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da *Universidade do Vale do Rio dos Sinos* (UNISINOS), a realizar parte de sua pesquisa nas dependências do Instituto, com a colaboração dos alunos e professores que se disponibilizarem a engajar-se nesse estudo.

O título provisório da pesquisa é “Políticas linguísticas e oferta de línguas adicionais em uma escola pública tecnológica: uma pesquisa-ação para a promoção da internacionalização da aprendizagem de espanhol no Ensino Médio”. Dita pesquisa objetiva analisar o contexto institucional no que se refere às línguas adicionais, além de propor uma alternativa política efetiva para a aprendizagem de espanhol diante desse contexto. Trata-se de um estudo de metodologia qualitativo-interpretativa, nos moldes da pesquisa-ação.

Estou ciente de que a pesquisa prevê um intercâmbio estudantil de cerca de uma semana na *Escuela Tecnológica Argentina (Universidad Nacional de Cuyo – Mendoza, Argentina)*, a fim de que os alunos possam ampliar seus conhecimentos da área técnica e de língua espanhola. Também fui informado de que os dados gerados durante a pesquisa servirão apenas para fins acadêmico-investigativos e de que a identidade dos participantes será preservada. Recebi uma cópia do projeto pedagógico referente à proposta da viagem de estudos e, também, uma cópia do projeto de tese. Não tenho objeções ao desenvolvimento da pesquisa em nossa instituição.

---

Prof. Dr. XXXXXX XXXXXX

Diretor-Geral do Câmpus Bento Gonçalves

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



## APÊNDICE D - ENTREVISTA COM PERGUNTAS FOCAIS SEMIESTRUTURADAS

### QUESTÕES-GUIA PARA ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL

1. Qual era a **expectativa** de vocês a respeito do intercâmbio antes de realizar a viagem?
  - a. Algumas foram atendidas? Quais?
  - b. Algumas não foram atendidas? Quais?
2. Qual a **impressão geral** de vocês sobre o intercâmbio estudantil em Río López?
  - a. O que vocês mais gostaram?
  - b. O que vocês menos gostaram?
3. Contem um pouco como era a **família** que hospedou vocês, a casa deles, a rotina...
 

[¿Cómo eran las conversaciones en la casa donde se hospedaron? ¿Con quiénes hablaban? ¿Acerca de qué hablaban?]

[¿Siguen comunicándose con los alumnos y su familia? ¿Por qué?]

[Si pudieran, ¿les gustaría poder recibir a los alumnos que los alojaron? ¿Por qué?]
4. Vocês consideram que houve algum tipo de **aprendizado** a partir da experiência dessa viagem?
  - a. Houve algum mais proveitoso?
  - b. E menos proveitoso?
 

[¿Qué les parecieron las charlas de los profesores? ¿Los podían entender bien? ¿Pudieron aprender el contenido de las charlas?]

[¿Cómo ven su comprensión del español desde que llegaron a Alvear hasta el día en que se fueron?]
5. E quanto ao **espanhol**...
  - a. Vocês tiveram dificuldade para comunicar-se? Em que momentos? Por quê?
  - b. Em quais momentos vocês mais tiveram necessidade de interagir em espanhol?
  - c. Em quais momentos vocês se sentiam mais à vontade para falar em espanhol?
  - d. Tem alguma história interessante para contar a respeito de falar/entender espanhol?
  - e. Vocês acham que depois do intercâmbio ficou mais fácil falar/entender espanhol? Por quê?
6. **Alguma coisa** (imaginário, atitudes, sentimentos, etc.) **mudou em vocês** depois do intercâmbio? O quê?
 

[¿Qué imagen tenían de los argentinos antes del viaje? ¿Y después?]
7. Vocês acreditam que qualquer aluno deveria ter a **oportunidade** de fazer um intercâmbio?
  - a. O intercâmbio deveria ser como o de vocês?
  - b. Ou deveria ser diferente? Se deveria ser diferente, o que teria que mudar?
8. **A conversa está terminando.**
  - a. Querem falar, de forma geral, o que mais chamou a atenção de vocês nessa experiência?
  - b. Gostariam de retomar algum ponto ou acrescentar alguma coisa?

## APÊNDICE E - CÓDIGOS REFORMULADOS

GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO D	GRUPO E	GRUPO F
<p><b>Superação das expectativas</b> - mobilidade estudantil - estereótipo dos anfitriões</p> <p><b>[Verbalizam-do]</b> ☉ <b>Falando em futebol]</b> <b>Conversas</b> - interlocutores e temas</p> <p><b>[(Des)conhecer a realidade do outro]</b> <b>(Des)conhecer e aprender<sup>1</sup></b> - argentinos sobre brasileiros - brasileiros sobre argentinos - aprender sobre si e sobre a cultura do outro</p> <p><b>[Realidades interlinguísticas]</b> ☉ <b>Saber uma língua: entender ou falar?]</b> <b>Relação com a língua do outro<sup>2</sup></b> - saber falar ou conseguir entender -portunhol como capital cultural e linguístico - português e espanhol são parecidos</p>	<p><b>[Imaginando o esperado?]</b> ☉ <b>Instabilidade emocional]</b> <b>Sensações diante do desconhecido</b> - (não) temer o anfitrião</p> <p>- (não) temer a comunicação</p> <p><b>[O esperado é inesperado]</b> ☉ <b>O “aqui” e o “lá”]</b> <b>Entrando em contato com uma nova realidade</b> - escola e práticas - entorno físico - costumes</p> <p><b>[O ponto alto da viagem]</b> ☉ <b>avaliando os anfitriões]</b> <b>Reconhecendo os anfitriões<sup>3</sup></b> - os anfitriões são melhores do que aquilo que se imaginava - pai ausente, mãe falante</p> <p><b>[Entre línguas]</b> ☉ <b>Comportamento dirigido às línguas]</b> <b>Analisando as interações linguísticas</b> - comunicação difícil nos primeiros dias</p>	<p><b>[Os efeitos do novo + Enfrentando o Novo]</b> ☉ <b>Instabilidade emocional]</b> <b>Enfrentando o novo a partir do</b></p> <p><b>intercâmbio</b> - oportunidade única e enfrentamento de desafios</p> <p>- prática pouco comum para o nível escolar - preparação para experiências de natureza semelhante</p> <p><b>O patinho feio</b> - mais expectativas ruins que boas - família rígida, com horários e comidas diferentes - pouca interação com a anfitriã - desconforto com o ambiente (casa) da família - o intercâmbio é visto como um negócio</p> <p><b>[Vivendo o intercâmbio]</b> <b>Vivendo a experiência</b> - independência e autoconfiança</p>	<p><b>[Significando o processo de aprendizado linguístico]</b> ☉ <b>Percebendo suas capacidades linguísticas]</b> <b>Significando o processo de aprendizado linguístico</b> - expectativa de aprendizado</p> <p>linguístico - sentimentos relacionados à experiência com o novo - processo de apropriação da língua - fatores que intervêm no êxito da interação comunicativa</p> <p><b>[Qualificando os anfitriões]</b> <b>Analisando os anfitriões</b> - boas pessoas, boas famílias - falar com adolescente x falar com adulto - os argentinos são parecidos com a gente - desenvolviment o de relações afetuosas - mudança de concepção sobre os anfitriões</p>	<p><b>[Muitos medos + Expectativas superadas]</b> ☉ <b>Insegurança emocional]</b> <b>Sentimentos-emoções</b> - temor ao desconhecido</p> <p>(família e língua) - tristeza, afeto, carinho e frustração</p> <p>- aproximação e distanciamento nas diferentes fases da <b>mobilidade</b></p> <p><b>[As novidades + Aprendizados múltiplos + Língua]</b> ☉ <b>Mobilidade]</b> <b>Experiências da mobilidade estudantil</b> - experiência nova: ir para o exterior - engajamento de todos os envolvidos - experimentar interações linguísticas com “nativos” - abertura à consciência linguística - conhecimentos técnicos propiciados pelo contexto - comparação de realidades e culturas</p>	<p><b>[Entre o que se imagina e o que é]</b> <b>(Des)conhecer a realidade do outro</b> - desconstrução da ideia de que somos diferentes - diferenças limitadas a algumas comidas e horários</p> <p><b>Conversando com... sobre...</b> - conversas com anfitriões e seus pais - comparações entre Brasil e Argentina</p> <p><b>[Língua]</b> ☉ <b>Percebendo suas capacidades linguísticas]</b> <b>Relações interlinguísticas-cas</b> - de pouca interação a processo fluido - reconhecimento do aprendizado linguístico - ajuda dos interlocutores</p>


<sup>1</sup> A este código, foi integrado o seguinte código anterior: **(Des)conhecer a própria realidade**

<sup>2</sup> Neste código foram integrados dois códigos anteriores, a saber: **Processo de aprendizagem: indo do difícil ao automático** e **Refletindo na autoconfiança**.

<sup>3</sup> O código **Pai ausente; mãe falante** foi colocado dentro desse código, como um conceito.

<p>- anfitriões não sabem português</p> <p>- apropriação da língua espanhola</p> <p>- avaliação dessa apropriação</p> <p>- desenvolviment o da autoconfiança</p> <p>- interlocutores como andaime</p> <p>- reconheciment o da própria aprendizagem linguística</p> <p><b>[O “aqui” e o “lá”. O parecido e o diferente.]</b></p> <p><b>Intercâmbio</b></p> <p>- natureza da <b>mobilidade</b></p> <p>- significado para os participantes</p> <p><b>Adolescentes x Adultos</b></p> <p>- depois dos 18</p> <p>- viagem de 3º ano</p> <p>- horário para sair</p>	<p>- receio de não ser compreendido na língua</p> <p>- o interlocutor pode ser facilitador</p> <p>- quando fala; com quem fala; quem ouve/avalia</p> <p>- uso de estratégias para se comunicar</p> <p><b>[Aprendendo a aprender]</b></p> <p><b>Percebendo suas necessidades e capacidades em espanhol]</b></p> <p><b>Aprendendo a língua em/no uso</b></p> <p>- processo de apropriação da língua do outro</p> <p>- língua na escola e língua em uso</p> <p>- interação na <b>mobilidade</b>: emergência do entorno</p> <p>- não saber a língua do meio social imobiliza</p> <p>- conhecer ou saber uma língua?</p> <p><b>Mudando as percepções sobre o outro</b></p> <p>- argentinos são mais educados que brasileiros</p> <p>- o que os argentinos são não é o que se imaginava que seriam</p> <p><b>[Ampliando a visão de mundo]</b></p>	<p>- sensação de liberdade e poder</p> <p>- ser responsável pelas suas escolhas</p> <p>- sair do RS</p> <p>- realocando valores de julgamento</p> <p><b>[Abrindo as portas e atravessando fronteiras]</b></p> <p><b>Conhecer a própria realidade a partir da cultura do outro]</b></p> <p><b>Atravessando fronteiras: relações entre culturas</b></p> <p>- conversas sobre diferenças culturais</p> <p>- ensinar o que se sabe; aprender o que não se sabe</p> <p>- o que eles pensam de nós, o que nós pensamos de nós, o eles pensam que achamos deles</p> <p>- rivalidade existe, mas é superada</p> <p>- desenvolviment o de laços afetivos</p> <p><b>[Interagindo com palavras: quem fala o que?]</b></p> <p><b>Percebendo suas capacidades e</b></p>	<p>- interlocutores</p> <p><b>Adolescentes x Adultos</b></p> <p>- mãe jovial</p> <p>- assunto de gurizada</p> <p>- adolescente em qualquer lugar</p> <p><b>Saindo do seu mundinho</b></p> <p>- aproveitament o linguístico, profissional e pessoal</p> <p>- aprendizado com a situação requer adaptação</p> <p>- percepção de similaridades e diferenças entre comunidades</p> <p>- crescimento pessoal; saída da zona de conforto</p> <p><b>[Como nos vemos, os brasileiros]</b></p> <p><b>Brasil para brasileiros</b></p> <p>- praia</p> <p><b>[Relações culturais + Adolescentes]</b></p> <p><b>Relações entre grupos</b></p> <p>- argentinos x brasileiros</p> <p>- brasileiros x brasileiros</p> <p>- adolescentes x adolescentes</p> <p>- adolescentes x adultos</p>	<p>- conhecer a própria realidade</p> <p>- quebra de preconceitos</p> <p>- natureza do intercâmbio</p> <p><b>[Comparando realidades<sup>4</sup>]</b></p> <p><b>Da adolescência para a vida adulta]</b></p> <p><b>Entre a adolescência e a vida adulta</b></p> <p>- bom estar com pares da mesma faixa etária</p> <p>- linguajar, temas de conversa e rivalidade entre cursos/escolas como pontos de semelhança</p> <p>- vida sexual dos adolescentes e comportamento dos pais</p> <p>- autonomia, liberdade e responsabilida- de</p> <p><b>[Aqui/lá; igual e diferente; eles e nós; Brasil e Argentina + Comparando realidades]</b></p> <p><b>Comparando realidades</b></p> <p>- falta de conhecimento de língua portuguesa e sobre o Brasil pelos anfitriões</p> <p>- os alunos se sentem conhecedores de espanhol e da Argentina</p>	<p>- dúvida sobre sua real capacidade comunicativa</p> <p>- os anfitriões não sabem português</p> <p><b>[A experiência lhes deu...]</b></p> <p><b>Mobilidade]</b></p> <p><b>Avaliando o intercâmbio</b></p> <p>- conhecimentos técnicos e linguísticos</p> <p>- conhecimentos para a vida</p> <p>- primeira viagem ao exterior</p> <p><b>[Quem somos e quem és + Nossos anfitriões]</b></p> <p><b>Nós x eles</b></p> <p>- ser notado por ser diferente ou parecido?</p> <p>- visão estereotipada sobre os argentinos antes da viagem</p> <p>- visão estereotipada dos argentinos sobre os brasileiros</p> <p>- desconstrução de estereótipos</p> <p>- caracterizaçã o amigável dos anfitriões</p>
--	---	--	--	--	---

<sup>4</sup> Este código dividiu-se em dois. Uma parte dele deu origem a **Entre a adolescência e a vida adulta** e, a outra, juntou-se, na mesma entrevista, a **Aqui/lá; igual e diferente; eles e nós; Brasil e Argentina**, mantendo sua denominação, como é possível ver no código seguinte, na mesma coluna.

	<p><b>Aprendendo para a vida</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conviver, notar as diferenças e aprender a respeitar</li> <li>- observar a própria realidade a partir da realidade do outro</li> <li>- ver além do seu próprio mundo</li> </ul> <p><b>[Compartilhando a experiência]</b>   <b>Intercâmbio]</b></p> <p><b>Compartilhando a experiência</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mobilidade: língua – cultura – mundo</li> <li>- integração e retribuição</li> <li>- desenvolvimento do afeto</li> </ul>	<p><b>necessidades em espanhol + Saber uma língua: compreender ou falar?]</b></p> <p><b>Relações interlinguísticas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dificuldade inicial de comunicação por ambos os grupos</li> <li>- uso de estratégias para se comunicar</li> <li>- processo de apropriação da língua espanhola</li> <li>- reconhecimento do seu aprendizado linguístico</li> <li>- falta de conhecimento linguístico comum</li> <li>- os brasileiros compreendem espanhol</li> <li>- os anfitriões desconhecem a língua portuguesa</li> <li>- aprender sem ser julgado</li> <li>- diferenças culturais como tema de conversa</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- os brasileiros são mais adaptáveis que os argentinos</li> <li>- divergências culturais (modo de ser, rotina, etc.)</li> <li>- contextos escolares e suas diferentes práticas</li> <li>- cultura como algo não determinante</li> <li>- representações são comuns a todos (brasileiros e argentinos)</li> </ul> <p><b>[Falar/conversar com quem, sobre o quê, em que língua? + Percebendo suas capacidades e necessidades linguísticas]</b></p> <p><b>Interações linguísticas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- domínio; dificuldade; superação</li> <li>- conversas com anfitriões e suas mães</li> <li>- falar sobre o Brasil e a Argentina, comparando-os</li> </ul> <p><b>Caracterizando os anfitriões</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- caracterização amigável dos anfitriões</li> </ul> <p><b>Pré-concepções</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estereótipo físico dos argentinos;</li> <li>- estereótipo do Brasil e dos brasileiros por parte dos anfitriões: RJ; praia; negros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- representações em torno de disputa entre argentinos e brasileiros</li> <li>- representações: cidade grande x cidade pequena</li> </ul>
--	---	--	--	--	---

## APÊNDICE F - CÓDIGOS E SEUS DESCRITORES

CÓDIGOS	DESCRITORES
<p><b>(Des)conhecer e aprender</b>  <b>Re-conhecendo os anfitriões</b>  <b>Mudando as percepções sobre o outro</b>  <b>Atravessando fronteiras: relações entre culturas</b>  <b>Analisando os anfitriões</b>  <b>Brasil para brasileiros</b>  <b>Relações entre grupos</b>  <b>Caracterizando os anfitriões</b>  <b>Pré-concepções</b>  <b>Nós x eles</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- argentinos sobre brasileiros</li> <li>- brasileiros sobre argentinos</li> <li>- aprender sobre si e sobre a cultura do outro</li> <li>- os anfitriões são melhores do que aquilo que se imaginava               <ul style="list-style-type: none"> <li>- pai ausente, mãe falante</li> </ul> </li> <li>- argentinos são mais educados que brasileiros               <ul style="list-style-type: none"> <li>- o que os argentinos são não é o que se imaginava que seriam</li> </ul> </li> <li>- conversas sobre diferenças culturais</li> <li>- ensinar o que se sabe; aprender o que não se sabe</li> <li>- o que eles pensam de nós, o que nós pensamos de nós, o eles pensam que achamos deles               <ul style="list-style-type: none"> <li>- rivalidade existe, mas é superada</li> <li>- desenvolvimento de laços afetivos                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- boas pessoas, boas famílias</li> </ul> </li> <li>- falar com adolescente x falar com adulto</li> <li>- os argentinos são parecidos com a gente</li> <li>- desenvolvimento de relações afetuosas</li> </ul> </li> <li>- mudança de concepção sobre os anfitriões               <ul style="list-style-type: none"> <li>- interlocutores                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- praia                       <ul style="list-style-type: none"> <li>- argentinos x brasileiros</li> <li>- brasileiros x brasileiros</li> </ul> </li> <li>- adolescentes x adolescentes                       <ul style="list-style-type: none"> <li>- adolescentes x adultos</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- caracterização amigável dos anfitriões</li> <li>- ser notado por ser diferente ou parecido?</li> </ul> </li> <li>- visão estereotipada sobre os argentinos antes da viagem               <ul style="list-style-type: none"> <li>- visão estereotipada dos argentinos sobre os brasileiros                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- desconstrução de estereótipos</li> </ul> </li> <li>- caracterização amigável dos anfitriões</li> <li>- representações em torno de disputa entre argentinos e brasileiros</li> </ul> </li> <li>- representações: cidade grande x cidade pequena</li> </ul>
<p><b>Superação das expectativas</b>  <b>Intercâmbio</b>  <b>Aprendendo para a vida</b>  <b>Compartilhando a experiência</b>  <b>Enfrentando o novo a partir do intercâmbio</b>  <b>Vivendo a experiência</b>  <b>Saindo do seu mundinho</b>  <b>Experiências da mobilidade estudantil</b>  <b>Avaliando o intercâmbio</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mobilidade estudantil</li> <li>- estereótipo dos anfitriões</li> <li>- natureza da mobilidade               <ul style="list-style-type: none"> <li>- significado para os participantes</li> </ul> </li> <li>- conviver, notar as diferenças e aprender a respeitar</li> <li>- observar a própria realidade a partir da realidade do outro               <ul style="list-style-type: none"> <li>- ver além do seu próprio mundo</li> <li>- mobilidade: língua – cultura - mundo                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- integração e retribuição</li> <li>- desenvolvimento do afeto</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- oportunidade única e enfrentamento de desafios               <ul style="list-style-type: none"> <li>- prática pouco comum para o nível escolar</li> <li>- preparação para experiências de natureza semelhante                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- independência e autoconfiança</li> <li>- sensação de liberdade e poder</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ser responsável pelas suas escolhas <ul style="list-style-type: none"> <li>- sair do RS</li> </ul> </li> <li>- realocando valores de julgamento</li> <li>- aproveitamento linguístico, profissional e pessoal</li> <li>- aprendizado com a situação requer adaptação</li> <li>- percepção de similaridades e diferenças entre comunidades</li> <li>- crescimento pessoal; saída da zona de conforto <ul style="list-style-type: none"> <li>- experiência nova: ir para o exterior</li> <li>- engajamento de todos os envolvidos</li> </ul> </li> <li>- experimentar interações linguísticas com “nativos” <ul style="list-style-type: none"> <li>- abertura à consciência linguística</li> </ul> </li> <li>- conhecimentos técnicos propiciados pelo contexto <ul style="list-style-type: none"> <li>- comparação de realidades e culturas <ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecer a própria realidade</li> <li>- quebra de preconceitos</li> <li>- natureza do intercâmbio</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- conhecimentos técnicos e linguísticos <ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecimentos para a vida</li> <li>- primeira viagem ao exterior</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Conversas</b>  <b>Relação com a língua do outro</b>  <b>Analisando as interações linguísticas</b>  <b>Aprendendo a língua em/no uso</b>  <b>Relações interlinguísticas</b>  <b>Significando o processo de aprendizado linguístico</b>  <b>Interações linguísticas</b>  <b>Conversando com... sobre...</b>  <b>Relações interlinguísticas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- interlocutores e temas</li> <li>- saber falar ou conseguir entender</li> <li>-portunhol como capital cultural e linguístico</li> <li>- português e espanhol são parecidos <ul style="list-style-type: none"> <li>- anfitriões não sabem português</li> </ul> </li> <li>- apropriação da língua espanhola <ul style="list-style-type: none"> <li>- avaliação dessa apropriação</li> </ul> </li> <li>- desenvolvimento da autoconfiança <ul style="list-style-type: none"> <li>- interlocutores como andaime</li> </ul> </li> <li>- reconhecimento da própria aprendizagem linguística <ul style="list-style-type: none"> <li>- comunicação difícil nos primeiros dias</li> </ul> </li> <li>- receio de não ser compreendido na língua <ul style="list-style-type: none"> <li>- o interlocutor pode ser facilitador</li> </ul> </li> <li>- quando fala; com quem fala; quem ouve/avalia <ul style="list-style-type: none"> <li>- uso de estratégias para se comunicar</li> </ul> </li> <li>- processo de apropriação da língua do outro <ul style="list-style-type: none"> <li>- língua na escola e língua em uso</li> </ul> </li> <li>- interação na mobilidade: emergência do entorno <ul style="list-style-type: none"> <li>- não saber a língua do meio social imobiliza <ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecer ou saber uma língua?</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- dificuldade inicial de comunicação por ambos os grupos <ul style="list-style-type: none"> <li>- uso de estratégias para se comunicar</li> </ul> </li> <li>- processo de apropriação da língua espanhola</li> <li>- reconhecimento do seu aprendizado linguístico <ul style="list-style-type: none"> <li>- falta de conhecimento linguístico comum <ul style="list-style-type: none"> <li>- os brasileiros compreendem espanhol</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- os anfitriões desconhecem a língua portuguesa <ul style="list-style-type: none"> <li>- aprender sem ser julgado</li> </ul> </li> <li>- diferenças culturais como tema de conversa <ul style="list-style-type: none"> <li>- expectativa de aprendizado linguístico</li> </ul> </li> <li>- sentimentos relacionados à experiência com o novo <ul style="list-style-type: none"> <li>- processo de apropriação da língua</li> </ul> </li> <li>- fatores que intervêm no êxito da interação comunicativa</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- domínio; dificuldade; superação</li> <li>- conversas com anfitriãs e suas mães</li> <li>- falar sobre o Brasil e a Argentina, comparando-os</li> <li>- conversas com anfitriões e seus pais</li> <li>- comparações entre Brasil e Argentina</li> <li>- de pouca interação a processo fluido</li> <li>- reconhecimento do aprendizado linguístico <ul style="list-style-type: none"> <li>- ajuda dos interlocutores</li> </ul> </li> <li>- dúvida sobre sua real capacidade comunicativa</li> <li>- os anfitriões não sabem português</li> </ul>
<p><b>Sensações diante do desconhecido</b>  <b>Entrando em contato com uma nova realidade</b>  <b>Sentimentos/emoções</b>  <b>Comparando realidades</b>  <b>(Des)conhecer a realidade do outro</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (não) temer o anfitrião</li> <li>- (não) temer a comunicação <ul style="list-style-type: none"> <li>- escola e práticas</li> <li>- entorno físico</li> <li>- costumes</li> </ul> </li> <li>- temor ao desconhecido (família e língua) <ul style="list-style-type: none"> <li>- tristeza, afeto, carinho e frustração</li> </ul> </li> <li>- aproximação e distanciamento nas diferentes fases da mobilidade</li> <li>- falta de conhecimento de língua portuguesa e sobre o Brasil pelos anfitriões</li> <li>- os alunos se sentem conhecedores de espanhol e da Argentina <ul style="list-style-type: none"> <li>- os brasileiros são mais adaptáveis que os argentinos</li> </ul> </li> <li>- divergências culturais (modo de ser, rotina, etc.)</li> <li>- contextos escolares e suas diferentes práticas <ul style="list-style-type: none"> <li>- cultura como algo não determinante</li> </ul> </li> <li>- representações são comuns a todos (brasileiros e argentinos)</li> <li>- desconstrução da ideia de que somos diferentes <ul style="list-style-type: none"> <li>- diferenças limitadas a algumas comidas e horários</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Adolescentes x Adultos</b>  <b>Adolescentes x Adultos</b>  <b>Entre a adolescência e a vida adulta</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- depois dos 18</li> <li>- viagem de 3º ano</li> <li>- horário para sair <ul style="list-style-type: none"> <li>- mãe jovial</li> </ul> </li> <li>- assunto de gurizada</li> <li>- adolescente em qualquer lugar</li> <li>- bom estar com pares da mesma faixa etária</li> <li>- linguajar, temas de conversa e rivalidade entre cursos/escolas como pontos de semelhança</li> <li>- vida sexual dos adolescentes e comportamento dos pais <ul style="list-style-type: none"> <li>- autonomia, liberdade e responsabilidade</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>O patinho feio</b>  <b>(Ver página 120 de Strauss e Corbin)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mais expectativas ruins que boas</li> <li>- família rígida, com horários e comidas diferentes <ul style="list-style-type: none"> <li>- pouca interação com a anfitriã</li> </ul> </li> <li>- desconforto com o ambiente (casa) da família <ul style="list-style-type: none"> <li>- o intercâmbio é visto como um negócio</li> </ul> </li> </ul>