

PROGRAMA DE PARCERIAS UNIVERSITÁRIAS MERCOSUL PORTUGUÊS- ESPANHOL – PGPE: APROXIMAÇÃO DE CURRÍCULOS E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

*(Portuguese-spanish mercosur university partnership program - PGPE: approach of curriculums
and construction of identities)*

Dorotea Frank Kersch ¹
UNISINOS

Fabrício Dias de Andrade²
UNISINOS

RESUMO

Neste trabalho, refletimos sobre a forma como um programa de mobilidade docente e discente, financiado pelos governos brasileiro e argentino impacta a vida dos alunos. De modo especial, analisamos as novas identidades que constroem ao longo da sua permanência no país de destino. Discutindo o programa de mobilidade no âmbito dos estudos sobre internacionalização, considerando a formação de comunidades de prática, e estudos de identidade, fizeram-se entrevistas semiestruturadas com os brasileiros quando voltavam do intercâmbio e com os argentinos antes de retornarem ao seu país. Os resultados mostram que programas dessa natureza não contribuem apenas para o desenvolvimento linguístico dos alunos, mas para sua formação integral: ensina a convivência com outras culturas e o respeito à diferença, melhora o desempenho linguístico, promove o amadurecimento pessoal, e desenvolve um diferencial na formação profissional.

Palavras-chave: Programa Parcerias Universitárias. Identidades. Comunidades de prática.

ABSTRACT

In this work, we reflect on how a teacher and student mobility program financed by the Brazilian and Argentine governments impacts students' lives. In a special way, we analyze the new identities that students construct throughout their stay in the destination country. Discussing the mobility program in the field of internationalization studies, considering the formation of communities of practice and identity studies, semi-structured interviews were conducted with the Brazilians when they returned from the exchange and with the Argentines before returning to their country. The results show that programs of this nature do not only contribute to the linguistic development of students, but also to their integral formation: it teaches coexistence with other cultures and respects difference, improves linguistic performance, promotes personal maturation, and develops a professional qualification.

Recebido em: fevereiro 2017

Aceito em: fevereiro 2018

[DOI: 10.26512/les.v19i2.16913](https://doi.org/10.26512/les.v19i2.16913)

¹ Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua portuguesa, letramento, formação de professores, identidade, atitudes, bilinguismo e variação. E-mail: doroteafk@unisinobr

² Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS. E-mail: fabrdias@gmail.com

INTRODUÇÃO

A internacionalização, processo paralelo ao da globalização, tem estado na agenda de órgãos de fomento, bem como das instituições de ensino superior. Para se internacionalizar, o Brasil tem mirado o hemisfério norte, mas procurado aproximar-se também da África e da América Latina, de modo especial aos países que integram o Mercosul. Em relação ao Mercosul, importantes ações políticas têm sido empreendidas nos últimos anos, como é o caso da promulgação da lei Lei 11.161/2005, que dispõe sobre o ensino de língua espanhola no Brasil, tornando a oferta de língua espanhola obrigatória pelas escolas públicas³. Ainda em termos de políticas públicas, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), no volume 1, destinam um capítulo inteiro aos “Conhecimentos de Espanhol” que se espera sejam desenvolvidos ao longo da escolarização, com destaque à variação do espanhol. Não se pode esquecer também o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira, desenvolvido em diversas cidades brasileiras situadas na fronteira do Brasil com Argentina, Bolívia, Paraguai, Uruguai e Venezuela, envolvendo escolas localizadas nas chamadas ‘cidades gêmeas’. Esse programa foi instituído pelo Brasil, com o objetivo de promover a educação intercultural, para ampliar oportunidades de aprendizagem da língua em uso e trocas culturais. Além disso, foram lançados editais para fomentar a relação das universidades brasileiras com universidades dos países pertencentes ao bloco.

Nesse sentido, em 2010, por meio do edital 76/2010 da Capes, do Programa de Parcerias Universitárias MERCOSUL Português-Espanhol – PGPE, oportunizou uma história de trabalho conjunto na aproximação de currículos de cursos de formação de professores de Português e Espanhol de duas instituições: do lado brasileiro, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, localizada em São Leopoldo-RS, do lado argentino, a Universidad Nacional de Cuyo – UNCUYO, de Mendoza, bem como na internacionalização concreta desses cursos. Ao longo de quatro anos de projeto, houve 17 missões de estudo no sentido Brasil-Argentina e 11 no sentido Argentina-Brasil. As coordenadoras do projeto e as coordenadoras dos respectivos cursos de formação de professores tiveram de exercitar competências que talvez não tivessem exercitado anteriormente, no sentido de tornar possível cada intercâmbio, cada recebimento de aluno, de modo que pudesse vivenciar o curso da universidade parceira; da parte dos alunos, esses tiveram de aprender a viver no outro país, passar a integrar outra(s) comunidade(s) de prática, compreender como ela(s) se organiza(m) e construir novas identidades.

³ Com a aprovação da reforma o ensino médio, que visa a flexibilização do conteúdo a ser ensinado aos alunos, a lei que determinava o ensino do espanhol no Brasil foi revogada. A partir de agora, o idioma aparece apenas como optativo entre as disciplinas do ensino médio.

Do lado brasileiro, tínhamos como objetivo geral promover a internacionalização das universidades parceiras, em nível de graduação, nas especialidades de Letras, Português e Espanhol, através da aproximação e da criação de laços de cooperação educacional na América Latina por meio do desenvolvimento de relações acadêmicas, científicas e culturais, além de alguns específicos relacionados à promoção da mobilidade, à organização de atividades de cooperação e promoção de eventos; à aproximação dos currículos.

O objetivo neste artigo não é fazer um balanço das atividades realizadas e do que se pode realizar ao longo desses quatro anos (para isso existe o relatório), mas refletir sobre a forma como um programa dessa natureza impacta a vida dos alunos, de modo especial sobre as novas identidades que constroem ao longo da sua permanência no país de destino. O artigo se acha dividido em cinco partes: além desta breve introdução, apresentamos a fundamentação teórica que vai encaminhar e sustentar nossa análise. Em seguida, descrevemos a forma de geração dos dados. Na sequência, fazemos e a análise e discussão dos dados para, então, apresentar algumas considerações finais.

1. INTERNACIONALIZAÇÃO, COMUNIDADES DE PRÁTICA E IDENTIDADES

A globalização de bens, economias, recursos, ideias, culturas, indivíduos, serviços, tecnologias e conhecimento comprimiu tempo e espaço, facilitou o trânsito físico ou virtual, o que afeta nossas vidas sobremaneira. A internacionalização, um fenômeno paralelo, foca-se no relacionamento entre as nações, povos, culturas, instituições e sistemas.

A internacionalização do ensino superior tem estado na agenda dos órgãos de fomento (CAPES, CNPq e Fundações de Amparo à Pesquisa dos Estados), bem como na das instituições de ensino. CAPES e CNPq, por exemplo, até 2015, mantiveram juntos a maior iniciativa governamental para internacionalizar o ensino superior, o programa Ciência sem Fronteiras – CsF, que concedeu mais de 86.000 bolsas (a meta era 100.000). O próprio PGPE, de que tratamos aqui, antes um programa, de certa forma ‘independente’, a partir de 2013, passou a fazer parte do CsF, e, por essa razão, a implementação das bolsas de graduação sanduíche no exterior ficava condicionada à apresentação pelo candidato do seu Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, em teste realizado após 2009, com pontuação igual ou superior a 600 pontos” (Capes, Ofício Circular nº 1011/2013), regra que não estava no edital 76/2010.

A globalização encurtou distâncias, diluiu fronteiras, facilitou a locomoção, popularizou a tecnologia, e, por meio dela, aproximou pessoas e deu maior acesso ao conhecimento. Todas essas mudanças e facilidades impactam nossas vidas e ajudam a definir quem somos. Essas facilidades,

somadas à abertura das fronteiras, do comércio, do mercado, chegaram também às universidades, uma vez que educação passou a ser vista como um investimento econômico com o objetivo de desenvolvimento de capital humano ou formar melhores trabalhadores para promover o crescimento econômico (SPRING, 2009, p. 3). Em função dessa mudança de conceito, para Spring (2009, p. 3, tradução nossa),

os discursos sobre educação ao redor do mundo, muitas vezes se referem a capital humano, aprendizagem ao longo da vida para melhorar as capacidades de trabalho e o desenvolvimento econômico. Além disso, a economia global está provocando uma migração em massa de trabalhadores, o que leva a discussões globais sobre educação multicultural.

Tais mudanças e aproximações de fronteiras visam à educação como a principal estratégia para a integração dos países, sendo o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) o responsável por esse espaço. Vinculado ao MERCOSUL também está o processo de regionalização que, para fins educacionais, se mostra como uma possibilidade de ampliação e aprimoramento do ensino. Para Elvira Narvaia de Arnoux (2013, p. 7), “a etapa atual do capitalismo exige a conformação de integrações regionais”. Para a autora, essas relações fazem parte das “integrações que são necessárias para o desenvolvimento econômico e que em suas lutas de desiguais posições – centrais, secundárias e periféricas – asseguram o dinamismo da economia do mundo”.

O Brasil, para internacionalizar suas universidades, ao promover políticas e programas para fomentar a cooperação internacional, como é o caso do Ciência sem Fronteiras, por exemplo, tem direcionado seu olhar ao norte, excluindo Portugal e Espanha, que foi o destino preferido dos alunos no início do programa. Entretanto, o olhar sul-sul também existe, principalmente em relação à África e à América Latina⁴, de modo especial ao MERCOSUL, que é uma aliança estratégica para o Brasil. O PGPE, segundo o edital,

consiste de projetos de parcerias institucionais universitárias nas especialidades de Letras, Português e Espanhol, exclusivamente em nível de graduação, para fomentar o intercâmbio em ambos os países e estimular a aproximação das estruturas curriculares, inclusive à equivalência e o reconhecimento mútuo de créditos obtidos nas instituições participantes.

Nesse sentido, é importante se pensar em cidadanias regionais que estabeleçam vínculos e permitam “que os futuros cidadãos compreendam uns aos outros, que possam se expressar na língua dos outros e ser capazes de elaborar estratégias de aprendizagem” (ARNOUX, 2010, p. 17). Assim, receber alunos argentinos, por exemplo, passa a ser uma ação estratégica com diferentes

⁴ Evidentemente, isso até o Presidente Michel Temer assumir o governo brasileiro em 31.08.2016.

finalidades: eles aprenderão nossa língua, terão reconhecidos seus créditos realizados aqui, e, oxalá, levarão uma boa imagem do Brasil. Ainda que o Rio Grande do Sul compartilhe alguns traços culturais com a Argentina, a adaptação desses estudantes ao país que os recebe não se dá tão facilmente. Eles precisam compreender como se vive nesse país parceiro, adaptar-se ao sistema de ensino e de avaliação, completamente diferentes; precisam aprender a conviver com a diferença até o fim de sua estada no país que os recebe, desenvolvendo a tolerância. Passar a pertencer a outras comunidades de prática, portanto, passa a ser uma questão de sobrevivência no país que os recebe e ao qual precisam se adaptar, pelo menos durante um semestre. Ai a importância de se pensar em uma cidadania regional.

Ao introduzir o conceito de comunidades de prática, Wenger (2001, p. 69), afirma que

O fato de viver como seres humanos significa que iniciamos constantemente empreendimentos de todo o tipo, desde procurar nossa sobrevivência física até buscar os prazeres mais elevados. Quando definimos esses empreendimentos e participamos de sua realização, interagimos com os outros e com o mundo, e, em consequência, fazemos ajustes de nossas relações com o mundo e com os outros. Em outras palavras, aprendemos.

Com o tempo, essa aprendizagem coletiva desemboca em práticas que refletem tanto a busca do êxito em nossos empreendimentos como as relações sociais que a acompanham. Sendo assim, essas práticas pertencem a um tipo de comunidade criada com o passar do tempo, por meio da intenção contínua de obter um repertório a ser compartilhado: os recursos materiais e sociais criados, adaptados ou incorporados pelos membros de uma Comunidade de Prática através da participação. Por essa razão, faz sentido chamar esse tipo de comunidade de *comunidade de prática*.

Uma comunidade de prática é formada por um grupo de pessoas que se preocupam com o domínio comum, que se ajudam umas às outras, compartilham ideias, informações e ações que possibilitam a aprendizagem compartilhada. As comunidades de prática são, portanto, o espaço onde aprendemos com os outros. Aprender é inerente à nossa natureza humana, é parte da nossa vida. Pelo fato de sermos seres sociais, na nossa vida social, nos organizamos em diferentes grupos, pertencemos a diferentes comunidades de prática, que mudam constantemente (até porque as pessoas mudam). É no âmbito das comunidades de prática que, por meio da linguagem, aprendemos, negociamos significados e construímos identidades.

Wenger (2001, p. 187), afirma que

Desenvolver uma prática exige a formação de uma comunidade cujos membros possam comprometer-se mutuamente e, com isso, reconhecer-se mutuamente como participantes. Em consequência, a prática supõe a negociação de maneiras de chegar a ser uma pessoa nesse contexto.

Ou seja, durante sua vivência no país que o recebe, o aluno participa de diferentes práticas em que negociará o seu eu, como sendo de uma ou outra comunidade. É sempre na interação com os outros, com a participação das mais variadas práticas sociais, que estaremos tentando definir quem somos em função do familiar e do desconhecido, procuraremos mostrar de onde viemos e aonde vamos, e, por termos múltiplas afiliações, procuramos conciliar nossas diferentes formas de afiliação em uma só identidade.

Para Rajagopalan (1998), ninguém tem uma identidade fixa anterior e fora da língua, pois a identidade de um indivíduo se constrói na língua e por ela. O autor fala que “a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41). É discursivamente, portanto, que nos constituímos naquilo que somos. Também Moita Lopes (2002) diz que as identidades sociais emergem na interação entre os indivíduos, quando estes agem em práticas discursivas. Além disso, Rajagopalan (2003) destaca que o mundo contemporâneo é marcado pelo desaparecimento das fronteiras culturais e, por essa razão, as identidades estão em constante mudança.

Portanto, ao procurar internacionalizar seus cursos de graduação, o Brasil (e a Argentina) não estão apenas estimulando “a aproximação das estruturas curriculares e o reconhecimento de crédito obtidos nas instituições participantes”. Esses são apenas um resultado imediato, a ponta do iceberg. São a parte tangível, mais simples. Ao promover e fomentar a mobilidade discente, está-se promovendo uma aprendizagem ímpar, pautada na negociação de sentidos e de identidade, cujos impactos são para toda a vida do estudante intercambista. Muito mais que receber uma educação intercultural, o participante é transformado; informações que ele tinha do país de destino tornam-se conhecimento que vai compartilhar, que, nos termos de Wenger (2001) se *reifica* na narração que fazem da experiência vivida.

2. METODOLOGIA

Todos os participantes do nosso projeto (17 brasileiros e 11 argentinos) participaram de entrevistas semiestruturadas, em que falavam de sua experiência, a comparação dos dois sistemas de ensino, os eventuais choques culturais, as dificuldades que enfrentaram para (con)viver no país que os recebeu, as expectativas/representações que tinham antes de viajar e a visão que tinham do país ao concluir a experiência. Para a maioria deles, era sua primeira experiência internacional (ou mesmo sua primeira viagem de avião). Como a maioria dos estudantes de Letras do Brasil e da Argentina, eles são oriundos de famílias de classe média baixa, trabalham para seu sustento ou

mesmo ajudar no da família. No caso dos argentinos, a entrevista era dada um pouco antes de retornarem ao seu país, quando já tinham condições de avaliar sua estada aqui no Brasil. Já os brasileiros, ao voltarem ao Brasil, era-lhes solicitado que nos dessem essa entrevista. Os dados foram todos transcritos⁵ e compõem um banco de dados para estudos futuros.

Neste artigo, analisamos os dados de seis participantes: três brasileiros e três argentinos, que, para fins éticos, terão sua identidade preservada e serão nomeados com nomes fictícios: Renata, Patricia e Rodrigo, argentinos; e Marcela, Daniela e Juliana, brasileiras. Todos são alunos da licenciatura de Português, na UnCuyo, e de Letras Português-Espanhol, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNSINOS. Eles pertencem a diferentes semestres de vigência do projeto. As entrevistas foram feitas numa sala de pesquisa da Universidade e gravadas em áudio para depois serem transcritas⁶.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Integrar um programa de mobilidade impacta várias áreas da vida de quem participa dele: ensina a convivência com outras culturas e o respeito à diferença, melhora o desempenho linguístico, promove o amadurecimento pessoal, e desenvolve um diferencial na formação profissional. Em se tratando de alunos de licenciaturas, considerando sua realidade socioeconômica, sem o estímulo do PGPE, talvez nunca tivessem tido a oportunidade da vivência no país vizinho, tendo a oportunidade de conhecer melhor sua língua e sua cultura e, com isso, construir novas identidades.

Ainda que haja o componente cognitivo, aprender é eminentemente um processo social, que se dá na interação com os outros, com os quais negociamos sentidos, construímos conhecimento e nos constituímos como pertencentes a diferentes comunidades de prática. Para Wenger (2001), construímos conhecimento quando participamos de empreendimentos com outros, quando nos comprometemos de maneira ativa com o mundo, ou seja, quando participamos das práticas de comunidades sociais e construímos identidades em relação a essas comunidades, como afirma Patrícia:

Eu agora tive que fazer tudo de novo: conhecer novas pessoas, fazer novas amizades... é, ter novos professores e outros... Outros, é... Outras metodologias pra ensinar... e, no meu caso, aprender... Então, é, essa experiência é... Muito forte. (Patrícia)

⁵ A transcrição segue parcialmente o modelo da Análise da Conversação (MARCUSCHI, 1986). Como nos interessa o conteúdo das falas, algumas marcas, como Comentários que quebram a seqüência temática da exposição ou Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto, por exemplo.

⁶ Na análise, os destaques em negrito foi feito por nós. Não estão relacionados à transcrição.

a cultura que eu vou ensinar um dia, porque não serve somente é, digamos, ensinar o que você aprendeu nos livros, também tem que ensinar o que você vai o... Por exemplo, no meu caso, que eu vou observando todos os dias, das pessoas, da... Dos modos de, de falar, de tudo (Patrícia)

A fala de Patrícia mostra como a aprendizagem é um processo situado (agora). Foi esse momento ímpar na sua vida (a vinda por um semestre ao Brasil), que, segundo ela, a modificou como pessoa. Ela se considera outra após o intercâmbio. Ela se apropriou de tal forma da cultura do país que a acolheu, que se tornou *um deles*:

*O que eu estou... Notando o dia a dia, é que... Digamos, **agora eu sinto que eu sou uma brasileira** mais, mais... Eu... Posso caminhar pela cidade, tudo, e eu sei que... e, **é como se fosse tudo meu**, agora, como se já estiver ens... **Inserida nessa sociedade** e também a, é... **Essa experiência está ajudando a abrir a minha cabeça**, que a realidade não é somente a Argentina (Patrícia)*

Percebe-se que Patrícia atribui significado a essa sua capacidade cambiante (entre ser argentina e ser brasileira), ela *experimentou* o Brasil como algo significativo. Ao se deslocar fisicamente (de Mendoza a São Leopoldo) ela conseguiu também fazer um deslocamento na compreensão de quem é: uma pessoa do mundo. Ao tentar sobreviver no Brasil, ela procurou se aproximar o mais possível do que significa ser brasileiro, ela se inseriu nessa sociedade, o que lhe “abriu a cabeça”.

De Fina (2013) afirma que a globalização, no momento em que as fronteiras do mundo foram abertas, transformou radicalmente a forma como vivemos, nos percebemos e nos comunicamos. E a viagem de intercâmbio nunca experimentada antes dá essa experiência de globalização aos intercambistas, que, ao passarem a integrar outras comunidades de prática, querem, de fato, pertencer a elas, ser *um deles*. A volatilidade das fronteiras também é percebida por Marcela, quando fala de sua estada na Argentina:

*as fronteiras são só divisão política do mapa, mas **que se tu quer ultrapassá-las tu consegue**, claro...ã, sempre **buscando conhecimento**, sempre dentro, dentro sim de **alguns limites que a gente tem, até financeiros**, mas que é possível, significou uma mudança no sentido de que **as portas estão abertas, o mundo é teu**. (Marcela)*

Marcela também marca em sua fala a mudança que se operou dentro dela: a percepção de que as portas estão abertas, e se pode transpô-las, e o PGPE proporcionou isso. Ela destaca a limitação financeira como impedimento de passar por essa experiência sendo possível somente com recursos de órgãos de fomento. O desafio de transpor as fronteiras fluidas é de todos (teu), também de Marcela, que se inclui nesse grupo. Ela é uma pessoa que não se deslocou só geograficamente, mas se deslocou num espaço que não está delimitado, um espaço transnacional.

Participar em comunidades de prática, de acordo com Wenger (2001, p. 115), é compartilhar histórias de aprendizagem. No caso dos intercambistas, são histórias sobre a língua, a cultura, os detalhes do dia a dia, enfim, a descoberta de um outro mundo que existe além de seu país. Como diz Marcela, quando fala de sua experiência na Argentina:

*essa coisa **aproximação da língua**, essa coisa de **poder conviver**, de ter o **contato com a língua**, aprender também não **somente sobre a Argentina**, mas **sobre outros países**, de pessoas que conheci lá, ã... significou uma mudança incrível na minha vida, de abertura de portas, de **saber que as oportunidades existem**, e basta buscá-las (Marcela)*

Essa opinião é compartilhada por Vitor, ao destacar o que, em termos práticos, significou o intercâmbio para o seu desempenho em português:

*eu sabia que podia estar estudando 5 anos a carreira lá, mas **não ia ser o mesmo estudar 5 anos do que morar aqui 4 meses, 5 meses**, não se pode comparar. **Aqui aprendi muito mais do que em dois anos estudando português na Argentina**, então por isso me sinto muito mais tranquilo. (Vitor)*

Daniela, brasileira, também realça a importância da vivência no exterior:

*é um aprendizado constante tá **falando com outras pessoas**, assim, né, que tão **inserida nessa, nesse nessa, nesse país** onde as pessoas **FALAM** esse idioma, né. **tu acaba aprendendo constantemente**, com pequenas coisas na rua, com, com, **pequenas coisas** no comércio, ou dentro de ca::sa, tudo, **tudo é um aprendizado**. (Daniela)*

À medida que os intercambistas vão narrando suas experiências de participação em comunidades de prática, que redundaram em aprendizagens de várias ordens, eles também vão se reconstituindo, se resignificando, resignificando o país que os acolheu e seu país de origem. Tudo isso impacta na forma como passaram a ver o mundo, e no tipo de profissional que serão quando se formarem. Eles vão delineando o profissional que querem ser: não vão ensinar somente o que está nos livros, mas aquilo que viveram, aquilo de que poderão falar com propriedade. O repertório que adquiriram e que vão compartilhar, nos termos de Wenger (2001), não se resume a aspectos de língua, mas a toda a complexidade que envolve ensinar língua: reconhecer que existem variedades, que ela é falada por pessoas, que têm hábitos e culturas. Isso também é compartilhado por Juliana, quando fala de como vai aproveitar o que aprendeu e viveu no intercâmbio:

*Quando eu me formar, quando **eu ser professora de espanhol aqui no Brasil**, **eu vou poder dizer com segurança e vou poder contar algo que eu vi**, uma cultura que eu vivi. (Juliana)*

O intercâmbio trouxe benefícios que se estenderão ao longo da vida dos alunos. Juliana projeta o tipo de professora que será: uma professora que falará com segurança, que vai falar sobre o que viu e viveu, na prática. Renata, a estudante argentina, leva uma impressão parecida do Brasil:

Brasil me parece un país maravilloso, el portugués me parece una lengua extraordinaria, poder estar acá hace que uno enseñe con mucho más pasión, y que uno valore mucho más las cosas de donde viene, y también lógicamente las de acá, (Renata)

Conhecer uma cultura, um país, uma língua *in loco*, em contato com seus falantes (uma cultura que vivi), transforma a modo de ver o outro e a nós mesmos; transforma a maneira como vamos ensinar (con más pasión). Para as brasileiras, além de toda essa nova visão sobre a Argentina, sobre o mundo e sobre si mesmas, elas fizeram uma descoberta em relação à língua, uma vez que os cursos e os livros dão ênfase à variante europeia, de um lado resultante de uma política linguística da Espanha de promover o espanhol (o que inclui todo o mercado editorial, que vê no Brasil um potencial cliente), bem como a mídia, que ajuda a promover o espanhol europeu:

toda minha visão que eu tinha do espanhol era voltada para a Europa, para Espanha, para o que acontece lá, para o que a gente vê na televisão, que é mais essa questão europeia, nem tanto americana digamos assim. (Juliana)

O intercâmbio amplia a concepção de mundo. Quando nos lançamos nessa empreitada, abrimos mão das próprias certezas para deixar-nos reconstruir pelo desconhecido. Participar de um programa de intercâmbio, pela fala de Marcela, promove muito mais que uma melhora no desempenho linguístico: significa o descortinar de uma realidade que ela não conhecia antes e mudou a percepção sobre os outros e sobre si mesma:

Como pessoa, me ensinou principalmente o respeito às outras pessoas, às outras culturas, ã.. então mudou a minha percepção também quanto... eu tinha uma preocupação com o que o outro..(Marcela)

Nesse processo de descobrir a si e aos outros, ocorre o amadurecimento, a transformação, como mostra a fala de Juliana:

a gente sente falta de um monte de coisas daqui e isso nos faz crescer e amadurecer e também é bom conhecer a cultura de outro país, de língua espanhola no caso que é o que a gente está estudando para poder apresentar aos nossos alunos aqui. (Juliana)

Esse processo também foi experienciado por Vitor, que considera que sua metamorfose se deu da adolescência para a fase adulta:

quase o passo da adolescência para ser adulto, achei isso, tipo cometi muitos erros, mas acho que vou voltar no dia a dia com minha família, minha mãe, meus amigos, e não vou seguir cometendo esses erros porque quando uma coisa é cometer na tua cidade, com teus amigos, tu sabe com quem ir, com quem falar, tudo, mas aqui não, não tem ninguém, então tu tens que resolver tudo sozinho, então acho que nesse sentido me fez fazer as coisas sozinho, resolver meus problemas, isso é o que eu acho mais interessante, que vou voltar e vou ter mais segurança de mim. (Vitor)

Em ambos os casos, essa transformação os tornou mais seguros, o que vai se refletir em seu futuro. É inegável, pois, a importância de um programa da natureza do PGPE, que promove a

inclusão social: por meio do mérito acadêmico, propicia que estudantes de Letras Português-Espanhol tenham a oportunidade de conhecer um país que fala a língua adicional que estudam na academia, e que pretendem ensinar posteriormente nas escolas. Se pensamos na qualidade que se faz necessária no ensino de espanhol nas escolas públicas, só podemos mesmo enaltecer iniciativas pautadas em políticas públicas, como é o caso do PGPE⁷.

Num intercâmbio, o elemento surpresa também existe, seja pelo lado positivo, quanto do negativo. Daniela tinha representações em relação aos argentinos:

*eu tinha medo que eles não fossem tão acolhedores, tão, é:::, não sei, que **olhASSEM**, assim, nós, com olhos difere::ntes, ah, “pessoas diferentes aqui no nosso mundo”, né, mas eles são pessoas que tão habituADAS, são muito, é::, recepti::vos, é::, muito acolhedores, é uma cidade onde nós estávamos, que É uma cidade mito turística, (Daniela)*

As representações que poderiam conduzir a uma atitude negativa, entretanto, foram ressignificadas. O medo do desconhecido se transformou, dando lugar à sensação de acolhimento, de integração. Vitor também tinha representações sobre o Brasil, que foram sendo ressignificadas durante sua permanência aqui:

quando eu cheguei no Brasil achei que era como se fala do Brasil na Argentina, que era quase primeiro mundo, Brasil era uma economia muito importante, quase não tem pobreza agora. Eu cheguei e vi outra coisa, tipo que tinha pobreza, que trocara muitas coisas, até na Argentina tem condições melhores na educação e agora que estou quase voltando já vi outro Brasil, com protestos, vi que o Brasil acordou e estou conseguindo ver várias coisas. (Vitor)

Juliana, em sua percepção, também passou por uma transformação: de uma identidade de pessoa insegura, envergonhada, com medo de falar, a pessoa segura:

*o que mais mudou e o que me ajudou realmente foi essa questão da segurança que eu acho que porque antes de ir estudei um semestre só de espanhol, então eu sabia apenas o básico, sabia apenas saudar as pessoas e nada mais, não tinha muito vocabulário e **tinha muita vergonha de falar errado** perto das outras pessoas (Juliana)*

Por fim, ao investir na internacionalização dos currículos, gestores das universidades envolvidas também precisam ressignificar suas concepções de ensino, de currículo e de avaliação. Quando pensamos em formar cidadãos globais, falamos de competências que precisam ser desenvolvidas, e que não dizem respeito apenas e não estão ligadas diretamente a conteúdos. Não se trata de *informação*, mas de *transformação*, e nossos dados mostram isso. Nesse sentido, seria importante que os envolvidos em políticas relacionadas à internacionalização (gestores e professores) estivessem imbuídos de uma perspectiva social de aprendizagem, o que significa

⁷ Ainda que não tenha tido reedição do edital desde 2010, e apesar de o atual governo brasileiro estar revendo suas políticas de internacionalização, que, de certo modo, exclui nossos países vizinhos, continuamos defendendo o ensino do espanhol de qualidade na escola pública brasileira.

entender que se aprende o tempo todo, em todas as comunidades de prática em que atuamos e de que participamos, e a academia é apenas uma delas. Logo, no caso de cursos que envolvem a formação de professores de línguas, compreender o intercambista como não nativo (já que ele compartilha as mesmas disciplinas do nativo) é o primeiro passo para começar a internacionalizar nossos currículos.

A diferença na forma como funciona o ensino de graduação nas duas instituições não foi empecilho para nenhum dos participantes do Programa. Aderir a um programa de mobilidade discente é abrir-se para a diferença, também para o ensino que se vai receber. A fala de Daniela mostra isso bem:

*: é:: bom, primeiramente que tenha, que **tem que tá aberto pra essa nova cultura, pra esse novo lugar, né, aceitar que não é o teu país, não são os mesmos costumes, podem não ser os mesmos horários, a mesma forma de transporte a mesma forma de organização na universida::de, de:: AVALIAÇÃO na universida::de, eu acho que, a gente tem que ter o olhar aberto, então, pra aceitar e pra:: caminhar no ritmo em que eles caminham, acho que isso é muito importante num intercâmbio.** (+) porque o sistema de avaliação deles é difere::nte que o nosso, né, então, é uma coisa assim... que tem que estar aberto, tem que compreender isso. e até o sistema diferente de avaliar, o sistema diferente de aprender. (Daniela)*

Creemos que a fala de Daniela retrata bem tudo o que envolve estudar no exterior: estar aberto ao novo e ao diferente, compreender a diferença como oportunidade para aprender e se desenvolver, querer fazer parte de outras comunidades de prática, o que significa construir outras identidades (*caminhar no ritmo em que eles caminham*). Parece que isso foi compreendido pelas duas instituições e pelos alunos. Do lado brasileiro, parece que houve uma preocupação maior em que todos os argentinos se sentissem acolhidos na academia, o que se pode perceber na fala de Vitor.

*não tive problemas com nenhum professor, todos me falaram muito bem, até tiveram uma maior consideração para mim por ser estrangeiro para eu entender todas as palavras. Uma professora em Concepções de Gramática era ao único que **deixava fazer o exame com o dicionário**, que às vezes não sabia alguma ou outra palavra e eu podia utilizar o dicionário, tranquilo. (Vitor)*

Internacionalizar currículos envolve diferentes atores e parece que, no caso do projeto para o qual tivemos apoio da Capes e da SPU, todos os envolvidos, a sua maneira, acolheram os alunos. Requer-se, de fato, equipe multidisciplinar, que vai desde o Unidade de Relações Internacionais até a sala de aula. A aprendizagem acaba sendo de todos, pois sempre há perguntas cujas respostas precisam ser buscadas, negociadas. Cada aluno é um embaixador de seu país, cada um que o acolhe o ajuda a constituir-se na multiplicidade de identidades que nos caracteriza na contemporaneidade. As práticas não se dão no vácuo, elas existem porque há pessoas que participam de ações, cujo

significado é negociado mutuamente (WENGER, 2001, p. 100). Nesse sentido, ‘ter consideração pelo aluno estrangeiro’, deixar usar o dicionário para que ele compreenda exatamente o que se pede são pequenas ações do cotidiano que fazem da internacionalização dos currículos uma realidade. São essas ações que fazem com que o aluno queira “caminhar como eles caminham” e poder sentir que, andando pelas ruas, “é tudo meu”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que Altbach e Knight (2006, p. 15) afirmem que, da mesma maneira que a globalização tem feito com que a riqueza seja concentrada nas mãos de alguns poucos, o conhecimento e poder se concentrem nas mãos de quem já os tinha, e a mobilidade acadêmica internacional tenha favorecido sistemas e instituições de ensino já desenvolvidas, a história do PGPE, ao promover a mobilidade discente de futuros professores de português e espanhol no âmbito do MERCOSUL mostra uma outra realidade. A situação socioeconômica de alunos de licenciaturas, tanto da Argentina quanto do Brasil, mostra que, por seus próprios recursos, talvez eles nunca pudessem ter se deslocado de seu país, ainda que seja ao país vizinho. Dos alunos que participaram desde 2011, esta foi sua primeira viagem internacional, ou mesmo sua primeira viagem de avião.

Programas, portanto, que pensem em dar oportunidades a professores em formação, certamente estarão comprometidos com a melhoria do ensino de espanhol e de português, no Brasil e na Argentina, respectivamente. A aprendizagem sempre é social e se dá a partir de nossa participação em comunidades de prática. Aprendizagem, da forma como a compreendemos, não se reduz a aulas, ela é parte de nossa vida, já que somos seres sociais. As histórias de participação em um programa de mobilidade, cujos dados discutimos aqui, são também histórias de aprendizagem: os alunos aprenderam, sim, na universidade, onde tiveram de se adequar a cada sistema de ensino, mas também aprenderam fora dela, em cada ação de seu dia a dia, em cada comunidade em que se inseriram.

Além disso, ao promover intercâmbios, aprendem os diversos setores da Universidade envolvidos com eles, aprendem alunos e professores, uma vez que, a todo instante, novas soluções e significados precisam ser negociados. Os dados analisados aqui mostram que aprender uma língua é muito mais que adquirir as clássicas quatro habilidades (ler, falar, escrever, ouvir), é se dar conta de que é necessário se abrir para as pessoas que falam essa língua e compreender sua cultura. É perceber que a diferença é positiva. E, como diz Arnoux (2013), esse esse tipo de integração é necessária para o desenvolvimento econômico e, por meio das posições desiguais que precisam ser equalizadas nessa relação, o dinamismo da economia mundial é assegurado.

Para respeitar o outro (e a língua que ele fala), é preciso conhecê-lo. Identidades positivas como falante de uma língua adicional emergem, como diz Moita Lopes (2002), na interação entre os indivíduos, quando estes agem em práticas discursivas. E essas práticas discursivas vão muito além da sala de aula. É a ‘vida real’ proporcionada pelo intercâmbio e, neste caso, por uma política pública de aproximação com os vizinhos, que proporcionou essa ressignificação identitária.

Ao longo de um semestre, brasileiros e argentinos participaram de novas comunidades, às quais se alinharam e foram se (re)constituindo, assumindo e negociando diferentes identidades: de faltantes de língua adicional, de homens, de mulheres, de alunos, de futuros profissionais. Ao investir na internacionalização dos cursos de graduação, CAPES e SPU investiram não só na formação de professores de espanhol e de português, mas na formação integral dos participantes, que hoje têm outra visão do país parceiro, de seu país, e de si mesmos. Ao internacionalizar os currículos, internacionalizam-se também os indivíduos.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip G., KNIGHT, Jane. Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: Motivaciones y realidades. **Perfiles educativos**. México, v. 28, n. 112, Época: 3a., p. 13-39, 2006. Disponível em: <www.ses.unam.mx/cursos2014/pdf/Altbach.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2016.

ARNOUX, E.N. Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosul. In. CELADA, M. T.; FANJUL, A.P.; NOTHSTEIN, S. (Org.). **Lenguas en un espacio de integración. Acontecimientos, acciones, representaciones**. Buenos Aires: Biblos, 2010. P. 17-38

_____. **Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica**. Buenos Aires: Biblos, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006. Disponível em: Acesso em 07 fev. 2017.

_____. Plano de ação do setor educacional do MERCOSUL - 2011/2015 - Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/>>. Acesso em: 09 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Ofício Circular nº 1011/2013, de 10 de outubro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Programa de Parcerias Universitárias de Graduação em língua espanhola e portuguesa no MERCOSUL. Edital nº 076/2010/DRI, de 20 de dezembro de 2010.

DE FINA, A. Top-Down and Bottom-Up Strategies of Identity Construction in Ethnic Media. **Applied Linguistics**, v. 34, n. 5, p. 554-573, 2013. DOI: 10.1093/applin/amt026

MARCUSCHI LA. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática; 1986.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2002

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? In: Signorini, Inês (org.). **Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. pp. 21-46.

RAJAGOPALAN, K. **Identidade e linguagem: olhares interdisciplinares**. Projeto temático submetido à Fapesp. Campinas: Unicamp, 2003

SPRING, J. H. **Globalization of education: an introduction**. New York: Routledge, 2009.

WENGER, E. **Comunidades de prática: aprendizaje, significado e identidade**. Barcelona: Paidós, 2001. Trad. Genís Sánchez Barberán.