

Da internacionalização à regionalização da educação: ressignificando a prática de mobilidade estudantil a partir de uma ação político-linguística educativa

From internationalization to regionalization of education: resignifying the practice of student mobility from an educational language policy action

Glenda Heller Cáceres¹

Universidade Federal do Paraná

glendacaceres@ufpr.br

<https://orcid.org/0000-0003-2739-8998>

Resumo: O trabalho que aqui apresentamos vai à contracorrente da configuração de um cenário global, no qual a prática da internacionalização no Ensino Superior vem crescendo exponencialmente, especialmente no que se refere a relações educacionais mercadológicas do tipo sul-norte. A política-linguística educativa proposta, que envolveu uma experiência de imersão na Argentina, proporcionada a alunos de Ensino Médio brasileiros, e da qual se originam os dados analisados, permitiu o questionamento sobre as representações dos participantes acerca das línguas envolvidas em práticas de mobilidade estudantil. Com esse objetivo em vista, e apoiando-nos nas estratégias metodológicas da Teoria Fundamentada, mostramos como ações encabeçadas por educadores podem levar à percepção crítica da realidade sociolinguística regional por parte dos estudantes e, ainda, à criação de um caminho que conduza ao estabelecimento de uma cidadania sul-americana.

Palavras-chave: representações; mobilidade estudantil; regionalização.

Abstract: The work presented here goes against the background of the configuration of a global scenario, in which the practice of internationalization in Higher Education has been increasing exponentially, especially in relation to marketing education relations of the South-North type. The proposed language education policy, which involved an immersion experience in Argentina, provided to Brazilian high school students, from which the analyzed data originated, allowed the questioning of participants' representations about the languages involved in student mobility practice.

¹ Docente do Curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Federal do Paraná

ces. With this aim in view, and based on the methodological strategies of the Grounded Theory, we show how actions led by educators can lead to the critical perception of the regional sociolinguistic reality by the students and, also, to the creation of a path that leads to the establishment of a South American citizenship.

Keywords: representations; student mobility; regionalization.

Para ambientar o estudo

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a Educação Profissional e Tecnológica compunha uma seção única dos níveis educacionais brasileiros, constituídos por: a) Educação Básica; b) Educação Superior; c) Educação Especial e, d) Educação Profissional. Porém, a partir da Lei 11.741 de 2008, o Ensino Médio Profissional é integrado ao Ensino Médio da Educação Básica². Pouco mais de cinco meses depois, nesse mesmo ano, dá-se a criação dos Institutos Federais (doravante, IFs), mediante a Lei 11.892, quando, portanto, a Educação Profissional e Tecnológica de Ensino Médio (EPT-EM) já está ocupando um novo lugar no sistema educativo. (BRASIL, 1996; 2008a; 2008b)

A política pública educacional surgida da Lei 11.741/2008 passa a dar outro sentido à EPT-EM: a formação dos estudantes para o mundo do trabalho tem de estar atravessada pela formação pessoal, crítica e cidadã. Destarte, ao pensarmos no ensino e aprendizagem de espanhol como língua adicional na EPT-EM, propomo-nos a compreender a cidadania não apenas do ponto de vista ético e nacionalista, mas também desde uma postura reflexiva sobre os lugares e os papéis das línguas e dos sujeitos em uma relação para além de suas *civitas*³.

O estudo que aqui apresentamos⁴, circunscrito ao cenário educativo recém mencionado, revela a perspectiva de estudantes de espanhol do Ensino Médio sobre uma experiência de mobilidade estudantil⁵ (Brasil-Argentina) por eles vivida no final do ano de 2014. Tal experiência foi resultado de uma ação político-linguística de nível micro (Menken e García, 2010), formalmente compactuada por um convênio entre duas escolas tecnológicas de Ensino Médio: uma, representada por um grupo de alunos do curso de Enologia do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Sul; a outra, formada por um grupo de estudantes da Escuela de Agricultura, vinculada à Universidad Nacional de Cuyo, localizada no estado de Mendoza (Argentina). Por se tratarem de instituições sul-americanas, vislumbramos tal ação como um modo de fazer “Cooperação Internacional Horizontal” (Didriksson, 1998), termo sobre o qual trataremos mais adiante neste artigo.

² A Educação Básica continua sendo composta pelos níveis Infantil, Fundamental e Médio; este, no entanto, vem a abarcar a Educação Profissional de Nível Médio.

³ Palavra, em latim, que significa “cidade” e que dá origem ao termo “cidadania”.

⁴ Os dados deste artigo foram gerados por ocasião de meu doutorado. Porém, por razões de organização do texto da tese apresentada, tais dados, bem como suas análises, não integraram a versão final do manuscrito.

⁵ As análises que apresentamos justificarão nossa preferência pela expressão “mobilidade estudantil” em lugar de “intercâmbio”, uma vez que este vocábulo parece ter já uma série de significados outros, diferentes daqueles que encontramos a partir dos nossos dados.

Esta pesquisa, cujo objetivo consiste em observar algumas representações⁶ (Spolsky, 2009) sobre as línguas envolvidas na prática de mobilidade, é de tipo qualitativo-interpretativa e a análise dos dados gerados mediante entrevistas foi realizada com base nas estratégias da *Grounded Theory* ou, em português, da Teoria Fundamentada (Strauss e Corbin, 2008). Essa metodologia de análise oferece ferramentas úteis para a organização conceitual dos dados, isto é, para abstrair, de determinado *corpus*, os conceitos tornados relevantes pelos participantes.

Tomaremos a literatura de autoria de Menken e García (2010), entre outros textos, para ambientar a mobilidade estudantil referida enquanto ação político-linguística educativa e, mais especificamente, a proposta de Spolsky (2004; 2009) acerca de política linguística. O trabalho desenvolvido por Arnoux (2007) e Arnoux e Nothstein (2014) será usado, igualmente, como referencial teórico para compreender tanto a proposta de mobilidade quanto os sentidos dados pelos educandos à citada experiência. Além desses, serão fundamentais para a compreensão da mobilidade como uma proposta de regionalização as conjecturas de Morosini (2006; 2011) e Didriksson (1998) sobre internacionalização da educação.

Consideramos relevantes as ideias que expressamos neste texto pelos seguintes aspectos: a) não existia (nem existe), de nosso conhecimento, investimento governamental, no Brasil, para a mobilidade estudantil no Ensino Médio⁷; b) os estudos acadêmicos acerca de uma experiência dessa natureza (Ensino Médio – mobilidade estudantil – aprendizado de língua), com alunos brasileiros, são muito raros (ainda mais quando vinculados ao Ensino Profissional e Tecnológico); c) acreditamos, como será mencionado, que este estudo permite fazer ilações a respeito da importância de investir nesse tipo de ação político-linguística educativa.

Por isso, nas próximas seções deste texto, apontaremos brevemente o referencial teórico que sustentou, em partes, a proposta de mobilidade e, do mesmo modo, embasa o estudo que descrevemos aqui. Também nos ocuparemos de explicitar a metodologia utilizada nas análises dos dados e de realizar uma discussão acerca das inferências que podemos fazer a partir delas. Finalizaremos com uma pequena proposição advinda do debate construído.

Políticas linguísticas educativas e representações discursivas

Adentrar no terreno das políticas linguísticas é sempre uma tarefa árdua e perigosa pelo seguinte motivo: como ciência, ao menos no Brasil, ainda é incipiente. Segundo Oliveira (2007), iniciada, em nosso país, por volta do ano 1980) e, mesmo em países que tenham mais tempo de trajetória no estudo do assunto (como França, Estado Unidos e Austrália, por exemplo), a profusão de perspectivas sobre o tema é bastante diversificada, o que dificulta uma compreensão abarcadora do que se entende por “política linguística”.

⁶ Neste trabalho, termos como “representações” e “imaginário” são usados com o mesmo sentido: aquilo que se diz sobre algo. Spolsky (2009) usa a palavra “crenças” nesse mesmo intuito (o que se crê sobre as línguas). Como entendemos que é difícil aceder diretamente às crenças dos sujeitos, optamos por usar aqueles dois primeiros termos para indicar que o acesso a essas representações só acontece mediante outra representação, que é o discurso.

⁷ Como é possível depreender do ora escrito, não estamos considerando instituições privadas ou intercâmbios destinados ao turismo, mesmo que com algum tipo de aprendizagem de língua em ambiente formal (escolas de idiomas no exterior).

Por essas razões - e por entendermos que tanto na esfera da ação quanto na esfera da criação teórica “as políticas linguísticas” são muitas e o que analisamos é, em geral, apenas um caso/concepção entre os múltiplos existentes - optamos por designá-las “políticas linguísticas”, no plural. Ademais, torna-se necessário, cada vez que tratamos deste tema, demarcar um posicionamento teórico, ou melhor, uma perspectiva pela qual olharemos certo caso particular, a fim de esclarecer o ponto do qual partimos e de evitar que a pluralidade obscureça nosso entendimento da questão que se discute. Neste trabalho, nos aproximamos das ideias de Spolsky (2004; 2009) e propomos que as políticas linguísticas sejam compreendidas como planejamentos e/ou ações concretas que buscam provocar alguma mudança linguística, nas línguas em si, no que se pensa sobre elas ou nos usos que fazemos delas.

Ainda no que concerne às nossas escolhas, alinhamo-nos à perspectiva teórica apresentada por Menken e García (2010) na obra *Negociar políticas linguísticas na escola: educadores como agentes políticos*⁸, que a partir de vários casos, propõe pensar como as políticas linguístico-educativas são interpretadas, negociadas, resistidas e (re)criadas nas salas de aula. Ainda que, conforme adiantamos na primeira seção, nossos dados tenham sido oriundos de uma experiência de mobilidade estudantil, concretizada a partir de um acordo interinstitucional não restrito às práticas de sala de aula, dito acordo foi pensado para estudantes de uma escola tecnológica de Ensino Médio e surgiu do movimento de uma educadora dentro da instituição de ensino em que atua, o que justifica o respaldo na citada obra.

Encabeçada como uma ação político-linguística que visava ao aprendizado de espanhol, aliado aos conhecimentos da futura área de atuação técnica dos alunos e ao seu desenvolvimento pessoal, o acordo formalizado e a decorrente efetivação de seus propósitos foram levados a cabo por atores locais de ambas as instituições envolvidas. Ressalta-se, assim, o papel central dos educadores nas políticas linguístico-educativas, os quais, como mencionam Menken e García (2010), são os árbitros finais das políticas linguísticas que ocorrem no ambiente escolar. Há, portanto, no caso em análise, uma inversão no tradicional sentido em que a maioria das políticas linguísticas são planejadas e implementadas (do governamental ao local; nível “macro”), já que as decisões e ações surgem localmente (nível “micro”, conforme Menken e García, 2010).

Se voltarmos às obras de Spolsky (2004; 2009), veremos que o autor propõe que a política linguística⁹ está composta por três facetas, segundo expusemos na introdução. São elas: as crenças linguísticas (*language beliefs*), ou seja, aquilo que se crê/se diz sobre as línguas; as práticas linguísticas (*language practices*), quer dizer, o que de fato se faz com as línguas; e a gestão linguística (*language management*), isto é, aquilo que os agentes capazes de provocar mudança(s) em qualquer nível linguístico¹⁰ fazem para alcançar seus objetivos. Nesse sentido, poderíamos dizer que os educadores, no caso aqui analisado, são parte da gestão linguística, já que buscavam, entre outras metas já explicitadas, causar mudanças nas práticas linguísticas dos alunos, quer dizer, promover o aprendizado da língua adicional estudada: o espanhol.

As mudanças pretendidas (gestão linguística) no campo da linguagem estavam calcadas em três objetivos específicos: a) promover a educação linguística dos estudantes, primando pela observação e análise das línguas envolvidas - espanhol e português; b) oportunizar um aprendizado significativo

⁸ Título original, em inglês: *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. A tradução para o português é nossa.

⁹ Termo empregado no singular, aqui, para respeitar a nomenclatura do autor. Na nossa concepção, conforme já foi esclarecido, usaremos o termo no plural.

¹⁰ Com a expressão “nível linguístico” nos referimos a mudanças de *corpus*, *status* ou aquisição (Cooper, 1989).

da língua espanhola, situado e inerente às práticas linguísticas locais; e, c) permitir a negociação de significados em meio à pluralidade de línguas (práticas linguísticas). Essas mudanças foram reconhecidas como metas alcançadas com êxito pelos participantes, porém algumas mudanças não previstas¹¹ (as ditas “*unplanned language policy and planing*”, de acordo com Baldauf, 1994) também ocorreram. Entre elas, a que nos interessa momentaneamente diz respeito àquilo que Spolsky (2004; 2009) designa como “crenças” e que optamos por chamar de “representações” (ver nota de rodapé nº 5).

A respeito de tais representações, vários foram os tópicos mencionados, os quais agrupamos sob um mesmo conceito – o de “mobilidade estudantil” – como explicitaremos com mais acuidade na seção metodológica. Neste momento, queremos retomar como a mobilidade estudantil tem sido interpretada por diferentes pesquisadores, fortemente vinculada às concepções de globalização e internacionalização. É o que faremos a seguir.

Internacionalização e globalização ou regionalização e sul-americanismo?

Conforme Morosini (2006), autora brasileira que tem se dedicado a estudar a internacionalização na Educação Superior, esse fenômeno é tido como uma característica das universidades, sobretudo no âmbito da pesquisa. Isso porque a pesquisa é reconhecida por sua função de produzir conhecimento e dá ao professor/pesquisador certa autonomia. Por outro lado, no ensino, a internacionalização depende parcialmente do Estado brasileiro (reconhecimento institucional, credenciamento de cursos, entre outros), o que teria dificultado, até recentemente, sua expansão nesse eixo. É apenas na década de 1990, com a globalização – diz a autora – que a internacionalização não só se fortifica mundialmente, como também atinge mais amplamente o setor do ensino.

Não é para menos, acreditamos, que nas duas últimas décadas vimos crescer o número de estudos realizados sobre a internacionalização da educação no Brasil e, mais especificamente, a internacionalização no ensino (no nível da graduação, devido ao aumento de acordos interinstitucionais, que eram muitas vezes impulsionados por incentivos governamentais, tais como o Programa Ciência sem Fronteiras e as bolsas CAPES-CNPq de graduação-sanduiche, por exemplo). Em tais acordos, conforme atesta Morosini (2011), existe uma predominância do modelo de Cooperação Internacional Tradicional (caracterizada por uma relação de competitividade pela captação de sujeitos e “consumidores”¹² entre as instituições de Educação Superior) do tipo norte-sul.

Depreendemos das palavras da autora que a educação, nesse caso, é vista desde uma perspectiva mercadológica, que se fundamenta na competitividade de um mercado globalizado. Também salientamos, conforme explicitado no texto de Morosini (2011), que a maior parte da internacionalização no Brasil – concentrada no âmbito da pesquisa, no nível da pós-graduação – ocorre entre este país e países ditos “desenvolvidos”, especialmente França, Estados Unidos, Alemanha, Espanha, Grã-Bretanha e Portugal¹³; por isso a designação “norte-sul”, ou seja, o deslocamento

¹¹ Para uma compreensão ampla das metas alcançadas ou mudanças não previstas, sugere-se a leitura de Cáceres (2017).

¹² Palavra da autora e aspas nossas, usadas para ressaltar o caráter mercadológico de muitos intercâmbios.

¹³ Dados levantados por Morosini (2011), referentes aos registros CNPq do ano de 2007.

de estudantes e pesquisadores desde a posição geográfica meridional que ocupa o Brasil no mapa mundial em direção a países setentrionais.

Porém, ao discorrer sobre essa visão da internacionalização da educação, a autora traz à discussão o que ela chama de um “movimento de denúncia do acirramento do desenvolvimento do norte e do subdesenvolvimento do sul” (Morosini, 2011, p. 96), lançando mão das palavras de Alex Didriksson, publicadas pela UNESCO originalmente em 1998, e que apelam ao desenvolvimento de um modelo de Cooperação Internacional Horizontal do tipo sul-sul. Podemos dizer, portanto, que no fim dos anos 1990, o autor já denunciava a internacionalização educacional voltada ao mercado e propunha uma internacionalização baseada na solidariedade e no regionalismo da América Latina e Caribe. Nessa mesma linha, Morosini (2011, p. 208) ressalta que

Embora seja reconhecida a importância da internacionalização sul-norte pelo conhecimento acumulado nos países desenvolvidos, a internacionalização sul-sul, além da solidariedade inerente às relações entre países em desenvolvimento, acarreta o fortalecimento desses blocos, necessário num mundo transnacionalizado.

Ao contrário do que se aponta sobre as tendências da internacionalização na Educação Superior brasileira, em que a ida de alunos universitários a instituições de países do norte do globo é substancialmente maior que a de alunos advindos dessa região ao Brasil, na experiência que expomos brevemente nestas páginas houve uma verdadeira socialização entre os sujeitos das duas nacionalidades envolvidas, sendo ambas latino-americanas (sul-sul).

Ademais, na pesquisa que conduzimos, os alunos participantes distanciam-se da realidade apontada por Morosini (2006; 2011) e Didriksson (1998), tendo em vista que não são alunos universitários, mas de Ensino Médio e, segundo mencionamos na introdução deste artigo, há pouco registro de estudos acadêmico-científicos que tratem da mobilidade estudantil nessa fase educativa. Mathews (2002), por exemplo, ressalta que em virtude do grande tamanho, dos altos honorários e do rápido crescimento do setor terciário (Ensino Superior), as pesquisas e debates têm estado focadas no Ensino Superior e muito pouco trabalho tem sido desenvolvido na educação secundarista (Ensino Médio, doravante, EM)¹⁴.

O estudo de Mathews (2002) versou sobre a internacionalização no EM de escolas públicas australianas. O trabalho envolveu pesquisar a situação de alunos estrangeiros pagantes e também a concepção de intercâmbio como um mercado destinado a “fazer dinheiro”. Se bem seu contexto de pesquisa difere do nosso, uma vez que não estamos tratando de alunos “livres transeuntes”¹⁵ e pagantes, mas de estudantes vinculados a uma instituição pública e, por consequência, gratuita, temos de pensar que a pouca produção acadêmica sobre mobilidade no EM apontada por Mathews (2002), em parte, pode ser consequência do menor número de experiências realizados nesse grau de escolaridade e que não visam à mercantilização (com roupagem de recreação ou turismo) mas, de fato, tenham propósitos educativos.

¹⁴ Essa constatação também justifica por que esta seção do trabalho se utiliza de conceitos e discussões do âmbito da Educação Superior. Não encontramos nenhuma “obra fundadora” que nos auxiliasse na problematização da mobilidade estudantil no Ensino Médio como uma ação político-linguística educativa.

¹⁵ Tomamos esse termo da definição de “mobilidade acadêmica” da UNESCO (2019).

Justamente pelo caráter mercadológico, e pelo fato de que muitas dessas iniciativas de internacionalização não se dão mediante convênios de “ida e volta” dos integrantes (quer dizer, com uma real saída do seu país de origem em direção ao outro e com a vinda de estrangeiros ao seu país), como foi o que ora expomos, optamos por não chamar a experiência desenvolvida com os alunos do Ensino Médio Tecnológico de “intercâmbio”, mas sim de “mobilidade estudantil”.

A essência de uma mobilidade estudantil como a que levamos a cabo, portanto: a) potencializa a integração sul-sul regional, ainda que em uma oportunidade muito específica e que infelizmente não atinge grande parte da população dos países envolvidos (Argentina e Brasil); e b) requer uma consideração atenta às relações entre eles, como aquelas decorrentes do bloco em que ambos são os parceiros mais significativos em termos de extensão, contingente populacional e poderio econômico: o Mercado Comum do Sul (Mercosul). Trataremos dessa relação na seção seguinte, buscando enlaçá-la com nossa questão de interesse central, que são as representações sobre as línguas envolvidas em práticas de mobilidade.

O papel das políticas linguísticas na regionalização

No contexto histórico mundial, nos anos 1990, há o surgimento do chamado Novo Regionalismo, caracterizado principalmente pela união aduaneira, áreas de livre comércio e união monetária. Esse modelo de organização é entendido como um efeito da globalização, em que os países se unem em um bloco para se proteger da vulnerabilidade externa (Lima e Coutinho, 2005). No entanto, algumas dessas formações apontavam à integração não apenas econômica, mas política, cultural e social. É com essas finalidades que surge o Mercosul, a partir do Tratado de Assunção (1991) e da jurisprudência estabelecida pelo Protocolo de Ouro Preto (1994).

Entre os objetivos principais do Mercosul estão a consolidação da integração política, econômica e social, para a qual é imprescindível o estabelecimento de uma cidadania regional¹⁶. Nesse sentido, encontramos em um projeto político-linguístico educativo um lugar importante para avançar nesses aspectos, de maneira mais específica no que concerne ao fortalecimento dos vínculos entre os cidadãos. A língua, entendida como parte constitutiva do sujeito e de sua identidade, tem um papel primordial no que diz respeito à aproximação entre eles.

O Mercosul dispõe de um eixo, designado Setor Educacional do Mercosul (SEM) e instituído quando da criação do bloco, cuja função é coordenar políticas públicas educativas originadas da elaboração e implementação de programas conjuntos dos países associados com vistas a integrar, desenvolver e fortalecer a educação na região compreendida por ditos países. A cada três anos, em média, o SEM lança orientações (designadas “Planos”) direcionadas a esse setor, como forma de planejar as ações que devem ser por ele implementadas. No entanto, há uma “distância, reconhecida amplamente, entre as orientações programáticas do Mercosul educativo e suas frágeis realizações”¹⁷ (Arnoux, 2007, s/p).

¹⁶ Conforme Estatuto da Cidadania do MERCOSUL (2019).

¹⁷ [...] distancia, reconocida ampliamente, entre las orientaciones programáticas del Mercosur educativo y sus débiles realizaciones. (tradução nossa).

No Plano de Ação proposto para o período que compreende a experiência de mobilidade aqui parcialmente descrita (2011-2015), a missão central propunha:

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, grifo nosso).

Conjuntamente, a promoção e a difusão das línguas oficiais do Mercosul foram explicitamente enunciadas nesse Plano de Ação como estratégia para alcançar os objetivos gerais plasmados no documento, os quais, em última instância, deveriam contribuir para a missão geral recentemente citada. Entre os objetivos específicos, cabe-nos destacar aquele de competência da Comissão Regional Coordenadora do Ensino Superior, o qual buscava a promoção do conhecimento mútuo das línguas da região por meio de programas de mobilidade que viabilizassem acordos interinstitucionais.

Não podemos dizer, obviamente, que a experiência de mobilidade proposta aos nossos alunos atingiu objetivos tão amplos como os apresentados no Plano de Ação (2011-2015) porque, em primeiro lugar, tratou-se de uma atividade circunscrita a um pequeno grupo de estudantes. Em segundo lugar, diferentemente do anunciado nesse documento, o acordo interinstitucional que levou à concretização de dita experiência esteve direcionado ao público da Educação Básica, e não ao do Ensino Superior. Acreditamos, contudo, na relevância dessa ação para o público destinado e na capacidade desta de figurar como modelo para projetos alternativos inseridos, no contexto mercosulino.

Dizemos isso, pois estamos de acordo com Arnoux (2007) quando enuncia que o Mercosul não costuma explorar a configuração político-ideológica da América Latina, na qual coexistem histórias semelhantes de guerras de independência que poderiam estimular o sentimento de unidade entre os seus países. Diferentemente do que é possível conjecturar, há setores latino-americanos que preferem integrar-se à Associação de Livre Comércio das Américas, por exemplo. Isso ocorre porque há um desejo de aproximar-se de um centro mundial, com poder de decisão, materializado nos âmbitos econômico e militar. Nesse sentido, a autora sugere que

Tanto o Mercosul quanto a Comunidade Sul-americana ou a ALBA deveriam construir uma trama ideológica que reúna laços fraternos com os quais possam resolver internamente conflitos e diferenças de desenvolvimento econômico da região e manter o espaço integrado. Para isso, se requerem diversos modos de conhecimento do outro próximo, que o valorizem culturalmente e que o façam – em termos cristãos, se queremos – seu próximo. **As políticas linguístico-culturais são, nesse sentido, fundamentais.** (Arnoux, 2007, s/p, grifo nosso)¹⁸

¹⁸ Tanto el Mercosur como la Comunidad Sudamericana o el ALBA deberían construir un entramado ideológico que anude lazos fraternos con los que resolver internamente conflictos y diferencias de desarrollo económico zonal y mantener el espacio integrado. Para ello, se requieren diversos modos de conocimientos del otro próximo, que lo valoren culturalmente y que lo hagan – en términos cristianos, si queremos – su prójimo. Las políticas lingüístico-culturales son, en ese sentido, fundamentales. (tradução nossa).

No entanto, essa desejada integração em múltiplos âmbitos entre os Países Membro do Mercosul tem encontrado dificuldades de diferentes ordens. Vamos salientar brevemente três aspectos que, de nosso ponto de vista, contribuem para esse entrave. Embora não exista uma cisão clara entre eles – ao contrário, nos parecem muito imbricados – separamo-los para dar mais clareza às nossas ideias. São eles: orientações governamentais ao neoliberalismo; simbologias associadas aos países considerados “desenvolvidos” e nexos históricos entre o Brasil e seus vizinhos de fala hispânica¹⁹. De alguma maneira, as três razões têm reflexos na questão linguística e são reforçadas por representações de senso comum que a envolvem, gerando uma relação cíclica entre ambas.

No primeiro caso, muitos países latino-americanos veem a política neoliberal, sobretudo aquela associada aos Estados Unidos, como um modelo de governabilidade estratégico em tempos de globalização capitalista. Assim, aliar-se ao país norte-americano, entre outras nações consideradas potências internacionais, é a maneira escolhida para fazer parte da economia-mundo atual. Conforme salienta Varela (2007), dessa relação desigual entre Estados Unidos e países da América Latina, em que estes são economicamente mais frágeis, surge um interesse hegemônico pelo ensino de inglês como língua adicional, nas escolas públicas, privadas e em cursos de idiomas.

O contexto mencionado no parágrafo anterior soma-se às simbologias associadas aos países desenvolvidos, considerados por muitos cidadãos do “terceiro mundo” um oásis paradisíaco de qualidade de vida (incluindo, neste caso: longevidade e a assistência à saúde; ofícios com boa remuneração e direitos trabalhistas adequados; transporte público gratuito de gabarito e fácil acesso a bens materiais e culturais). Nesse sentido, o conceito de “fetiche linguístico” em torno do inglês, apresentado por Bein (2014), cuja essência está calcada em atribuir à língua características que não lhe são intrínsecas (como por exemplo, considerá-la “a” língua do mundo do trabalho ou, como diria Hamel (2005), entendê-la como “a” língua do fazer científico), mostra claramente as associações que desembocam no desejo pelo aprendizado de inglês. Essas relações também têm incidência, muitas vezes, na falta de interesse em realizar, na região sulina, qualquer tipo de aprimoramento de estudos. Lima e Riegel (2013), em um artigo que buscou discutir a influência da mobilidade acadêmica na formação de jovens graduandos e pós-graduandos, relatam que

A participação em programas de mobilidade internacional de estudo ocorre cada vez mais cedo **nos países ricos, de língua inglesa, localizados no hemisfério norte**, com reputado sistema de educação superior. [...] **Eles [os jovens] preferem países, instituições e cursos que têm inglês como língua oficial.** (Lima e Riegel, 2013, p. 70, grifo nosso).

A idealização de uma realidade simbólica e fisicamente longínqua é por vezes contraposta às semelhanças históricas entre o Brasil e os países hispanófonos da América. Antigas colônias de Portugal e Espanha, respectivamente, ambos passaram por processos de independência e, por conseguinte, do estabelecimento de suas línguas nacionais como elementos constituintes de suas identidades culturais. Apesar de que tais processos não foram idênticos e de que, mesmo após os atos de independência, o governo de cada país tenha orientado suas políticas de acordo com interesses próprios, resistem falsas interpretações derivadas de uma origem geográfica e linguística comuns (ibérica e latina).

¹⁹ Alguns desses nexos – particularmente entre o sul do Brasil, a Argentina e o Uruguai – são apresentados em Cáceres (2019).

A proximidade linguística que advém da mesma língua-mãe, associada a uma vasta fronteira político-geográfica entre o Brasil e países de fala hispânica, fazem com que as variedades do português aqui usado e as variedades do espanhol faladas na América Latina sejam muitas vezes percebidas como elementos de fácil comunicação e de entendimento entre seus falantes – “transparentes”, segundo Bein (2014) –, o que dispensaria, no imaginário comum, o estudo formal de qualquer uma das duas línguas.

As razões recentemente expostas podem ser intrigantes para pensar por que são escassas as políticas linguísticas dos Estados latino-americanos no aprendizado do par português-espanhol, de um lado, e por que há pouco investimento individual nesse mesmo objeto, de outro. Ou seja, a falta de iniciativa na proposição de políticas de ensino-aprendizado e uso dessas línguas vai desde o nível governamental ao nível pessoal (e vice-versa) no que tange ao desconhecimento do outro, do vizinho, do *hermano*. Essa falta de conhecimento não só gera, como também reforça uma série de estereótipos que colaboram para a manutenção da barreira linguística e, em consequência, identitária (Cáceres, 2017). Veremos como emanam de nossas análises, interpretações que estão de acordo ou contrapõem-se às ideias expostas nesta seção. Antes, trataremos da metodologia de geração dos dados analisados.

Metodologia de geração e análise dos dados

Começamos esta seção retomando as características que permitem compreender a ação político-linguística educativa da qual vimos tratando. Conforme adiantamos, a experiência de mobilidade deu-se entre duas escolas, uma argentina e outra brasileira, no final do ano 2014, e teve como público-alvo alunos do Ensino Médio de um curso de formação tecnológica. O projeto, uma política linguística de iniciativa docente individual (que posteriormente contou com o apoio de outros atores para que tivesse cabida), previa uma estadia de uma semana na casa das famílias dos alunos argentinos que receberiam o grupo de estudantes brasileiros e, no ano seguinte, a recepção – nos mesmos moldes – dos alunos argentinos pelos estudantes e famílias brasileiras.

O propósito inicial, tendo em vista que ambas as instituições envolvidas eram escolas de formação profissional e tecnológica, era permitir o contato com práticas linguísticas, nas quais a língua em aprendizagem (língua espanhola) funcionaria como elemento mediador das interações. Além disso, a ação previa explicitamente, ainda, a oportunidade de ampliação do conhecimento a respeito da área técnica de formação dos estudantes, uma aproximação entre as instituições e seus servidores, a educação linguística dos participantes e sua sensibilização para outras comunidades e modelos culturais.

Neste estudo, tomamos como dados apenas a perspectiva dos participantes brasileiros a respeito do seu envolvimento na primeira parte do projeto, ou seja, sua imersão na Argentina. Os dados foram gerados por meio de entrevistas focais (grupos de três alunos) semiestruturadas (Charmaz, 2009), quer dizer, com um roteiro de questões abertas que permitia também a inserção de perguntas surgidas da própria situação de entrevista.

A análise dos dados, por sua vez, foi realizada com base nas estratégias da Teoria Fundamentada²⁰ (Strauss e Corbin, 2008). Embora esse modelo de análise tenha como objetivo final a construção de uma teoria a partir dos dados, o utilizamos como técnica de organização conceitual, seguindo a sugestão dos próprios autores de dito modelo. Isso porque em sua obra fica claro que muito além da construção de uma teoria, o passo-a-passo do modelo é de grande valia para ordenar uma grande quantidade de dados, classificá-los, descrevê-los e compará-los a fim de dar-lhes significado.

A perspectiva êmica adotada levou em consideração os discursos obtidos nas entrevistas. As etapas propostas pela Teoria Fundamentada (entre elas, a microanálise e as primeiras conceptualizações; a codificação aberta e a construção de memorandos; a codificação axial e as perguntas constantes) foram aplicadas com acuidade, visando a interpretar os elementos tornados mais significativos pelos participantes. Devido ao gênero do texto que ora apresentamos, não mostraremos detalhadamente o processo da organização conceitual dos dados, mas apenas a parte final da análise, isto é, os resultados propriamente ditos desse processo²¹. Nosso foco recairá sobre o conceito “intercâmbio”²², emergente dos discursos analisados como relevante para a maior parte dos participantes do estudo. É o que consta na próxima seção.

Resultados das análises: “o que está acontecendo aqui?”²³

Mostramos, a seguir, alguns excertos das entrevistas e os significados emergentes das relações entre categorias e subcategorias advindas das análises, conforme organização conceitual da Teoria Fundamentada (Straus e Corbin, 2008).

Ao perguntar sobre como se constituía uma atividade de mobilidade estudantil, Gabriel, um dos alunos participantes, revela seu olhar acerca da natureza do “intercâmbio”:

Excerto 1

Gabriel: Primeiro [...] Eu não sei. Porque, tipo, eu faço inglês, né? Daí, a professora [...] tem um intercâmbio que é assim também. Que vai pra outros países e fica no [...] na casa das pessoas. E ela fala sobre [...] sobre os horários, sobre os compromissos. Porque, tipo, eu achei que foi um pouco diferente, as pessoas são mais [...] tipo, não são tão apegadas às [...] (Grupo F)

Gabriel, baseado nas colocações de sua professora de inglês de algum curso privado, comenta que há outros intercâmbios – provavelmente gerenciados pela escola que oferece tal curso – que apresentam os mesmos aspectos (é assim também) da mobilidade de que participou. Sobressaem, na fala do aluno, os itens “ir para outro país” e “ficar na casa de pessoas” até então desconhecidas. Gabriel complementa seu discurso, relacionando os aspectos observados por sua professora à experiência vivida

²⁰ Originalmente, em inglês: *Grounded Theory*.

²¹ Para a compreensão detalhada dos procedimentos de análise ver Cáceres (2017).

²² Designação dos estudantes participantes da experiência, renomeado por nós como “mobilidade estudantil”.

²³ A pergunta que compõe o título desta seção é mencionada e frequentemente retomada na obra de Strauss e Corbin (2008), que a sugerem como um mecanismo constante para a aferição de significado aos dados analisados.

por ele. O aluno afirma que, no seu caso, alguns costumes dos habitantes locais não foram condizentes com os relatos de sua professora (*as pessoas [...] não são tão apegadas [...] aos horários e compromissos*), abrindo espaço para a conscientização acerca dos aspectos culturais.

O fator cultural, como veremos, é um dos evidenciados pelos alunos entrevistados quando relatam as particularidades dos conhecimentos que uma experiência de mobilidade pode prover. Outro motivo frequentemente relacionado a um intercâmbio estudantil é, segundo os alunos, a possibilidade da prática da língua usada na comunidade em que o estudante se insere. Não por acaso, parece-nos, Gabriel associou rapidamente um intercâmbio com as considerações de sua professora de inglês (*eu faço inglês, né? Daí, a professora*); sabemos que é muito comum instituições privadas de ensino de línguas adicionais oferecerem diversas possibilidades desse tipo para os alunos que as frequentam.

Embora as concepções dos alunos sobre “intercâmbio” aproximem-se da noção de mobilidade que defendemos, há, na fala dos aprendizes, certa tendência a associar essa prática educativa a uma maior duração temporal e, sobretudo, a um maior distanciamento cultural e linguístico. Parece esperado que esses dois últimos aspectos sejam marcadamente diferentes daqueles da comunidade de partida (ou comunidade dos estudantes). No caso de Gabriel, as diferenças culturais que correspondiam à representação de mobilidade estudantil (apresentadas pelos relatos de sua professora de inglês como uma característica díspar em relação aos brasileiros) viram-se desfeitas na prática da experiência (*eu achei que foi um pouco diferente*).

Nesse sentido, é importante recordar que a missão declarada no Plano de Ação (2011-2015) do SEM indicava que o intercâmbio e a mobilidade deveriam ser estimulados, pois seriam mecanismos propícios para a promoção da integração regional. A mobilidade promovida vai nessa direção e mostra-se válida para desfazer certas representações, tais como a de Gabriel, que associou essa prática com o aprendizado de língua inglesa e esperava encontrar, durante a imersão, as mesmas questões culturais relatadas por sua professora. Em tendo sido a língua espanhola a língua da socialização e ao perceber que havia semelhanças com a sua realidade (*as pessoas não eram tão apegadas aos horários e aos compromissos*, por exemplo), podemos dizer que apontamos realmente para a integração, pois destacou-se uma percepção de unicidade entre os habitantes da região.

O aprendizado linguístico é citado também quando os alunos são indagados sobre a validade de uma experiência de mobilidade para outros estudantes. Vejamos o que dizem alguns alunos:

Excerto 2

Víctor: Ishhhh [...] com certeza! O crescimento é [...] enorme.

Renan: Até pra [...] pra outros países, tipo, de língua inglesa.

Víctor: É. Pra qualquer língua. Eu acho que tanto espanhol quanto inglês. (Grupo A)

Notamos que, ao considerarem a língua como uma das contribuições da mobilidade, aparece a sugestão de propostas que sejam aplicáveis a países em que a língua usada socialmente é o inglês. Acreditamos que o vínculo que fazem com a língua inglesa pode ter sido derivado das práticas escolares em que estavam imersos, tendo em vista que o inglês era a outra língua adicional, além do espanhol, que fazia parte da grade curricular dos alunos. No entanto, como já mencionamos (Bein, 2014;

Hamel, 2005), sabemos das representações que a língua inglesa tem, não só para esses jovens, como para a sociedade mundial, como “a língua que dá acesso a”, “a língua das oportunidades”, “a língua da informação e do conhecimento”. Além da fala de Renan (que introduziu esse elemento no discurso), sugerindo ações de mobilidade dirigidas a países de língua inglesa, lembramos que Gabriel também associou a prática de intercâmbio ao aprendizado dessa língua.

Já a fala de Víctor – subsequente à de Renan – indica uma complementação de sentido ao seu turno inicial, expondo que o crescimento provocado pela experiência seria enorme, independentemente da língua com a qual os alunos estivessem em contato. É interessante perceber que, em se tratando de espanhol e inglês, na organização discursiva de Víctor, o espanhol é elencado primeiro e colocado em pé de igualdade (*tanto...quanto*) com a língua inglesa. Apontar a língua espanhola, deslocando o inglês de seu lugar hegemônico, poderia ser, talvez, efeito da própria experiência. Uma resposta que se aproxima à de Víctor, no sentido de não focalizar o inglês como “a única” língua ou “a primeira” língua a ser pensada quando se trata de mobilidade estudantil, é a encontrada na interação que segue:

Excerto 3

Daiane: Com certeza, né? Nem que seja [...] Não só do espanhol, mas em todas as línguas que a pessoa aprender: inglês, francês, italiano, alemão [...]

Cristiam: Porque quanto mais culturas tu conhecer, mais tu vai ter uma [...]

Nathália: [...] visão mais ampla do mundo. (Grupo B)

Daiane acrescenta outras línguas ao repertório da mobilidade, ainda que espanhol e inglês sejam as primeiras mencionadas. O espanhol aparece primeiro, na sua fala, porque foi a língua da política educacional proposta e é, por isso, tomada como referente. A língua inglesa, por sua vez, entre todas as demais, é a primeira a ser citada e isso parece ser igualmente revelador, assim como nos casos anteriores de Gabriel e Renan. É curioso ver, ainda, como seguem os turnos de fala, porque Cristiam interpõe o fator cultural como um elemento proeminente e vinculado à língua, ou melhor, entendendo a língua como uma manifestação cultural. A partir disso, Nathália aponta um grande aprendizado proporcionado pela experiência de imersão: uma melhor compreensão do mundo e sua diversidade, mediada pelo par língua-cultura. A co-construção de significado nessa interação aponta para a valorização das diferenças linguística e cultural, já que o contato com múltiplas línguas e culturas conduz a uma “visão mais ampla do mundo”.

O elo entre língua, cultura e mundo, como vemos, é pressuposto pelos alunos no contexto desta pesquisa e, por isso, a questão linguística não escapa às expectativas de uma experiência de mobilidade estudantil que é vista como uma “saída do país”, como afirmou Gabriel (Excerto 1). O desejo pela oportunidade de aprender ou aperfeiçoar uma língua se confirma no que diz Eduardo, em “Tipo, eu esperava aprender, melhorar mais a habilidade de falar. E, realmente, depois do segundo dia eu já [...] já conseguia entender” (Excerto 4; Grupo D) ou Lenen, em “*É [...] eu tinha a expectativa mesmo de aprender a falar a língua mesmo. Mas, assim, em outras coisas nem tanto*” (Excerto 5; Grupo D). Observamos, na fala de Lenen, como a palavra “mesmo” (proferida três vezes) reforça o argumento sustentado pelo estudante.

Entretanto, ainda que Lenen declare que não tinha outros objetivos além do aprendizado linguístico, o entorno, na proposta da mobilidade, caracteriza-se por prover diversos aspectos relevantes para a formação dos estudantes. Como mostramos no trecho seguinte, os conhecimentos técnicos da área de formação dos alunos – enologia – também foram favorecidos. Olhemos, no Excerto 6, como essa área pode ser pensada, formalmente, enquanto um componente de aprendizagem técnica, mediado pela língua:

Excerto 6

Júlio: É, seria bom fazer um intercâmbio. Não só sempre pra mesma região. Mas seria bom, por exemplo, agropecuária, informática, pegar [...] Pega um país que eles tenham o [...] o estudo mais avançado e talvez vá melhorar o conhecimento que eles têm sobre a área. Como nós. Nós fomos pra Mendoza e aprendemos muito sobre enologia e viticultura lá. Seria bom pra um [...] um cara de agropecuária, vá prum país que a agropecuária [...] em geral, seja boa, e ele aprenda mais sobre a matéria e tal. (Grupo F)

Percebemos que as palavras de Júlio podem nos levar a conjecturar que, embora a experiência tenha sido válida para sua qualificação profissional, ela só tinha essa avaliação positiva porque o pressuposto era: só se aprende com aquele que é melhor do que eu em determinado campo do conhecimento. Dizemos isso porque Júlio expressa a necessidade de vincular o “intercâmbio” a um país onde uma área específica do conhecimento tenha *o estudo mais avançado*. Podemos inferir que há, nas palavras de Júlio, a manifestação (inconsciente) de um imaginário bastante relacionado às experiências de mobilidade acadêmica, sobretudo na Educação Superior (Morosini, 2011), de buscar estabelecer relações interinstitucionais internacionais com países considerados desenvolvidos (em termos de pesquisa, de infraestrutura e de conduta social).

Conforme mencionamos anteriormente, no caso da nossa pesquisa, associar a língua inglesa à mobilidade estudantil, como fizeram alguns alunos (Excertos 1, 2 e 3), sugere um eco de um ideário já estabelecido socialmente, ou seja, uma “representação linguística” (Spolsky, 2004; 2009). Para desmistificar tais representações, apostamos na concepção de projetos de mobilidade proveitosos entre países em que a situação socioeconômica é semelhante para ambos ou entre aqueles em que dita situação é díspar e o anfitrião é o menos favorecido economicamente. Ao mesmo tempo, buscamos desconstruir aquilo que Bein (2014) designa, a respeito da língua inglesa, como “fetiche linguístico” com vistas a fortalecer os vínculos entre os cidadãos da região sul-americana. Ressaltamos, portanto, nossa concordância com Didriksson (1998), quando afirma que

[o] desenvolvimento de uma capacidade própria ou seu potencial local, sub-regional e regional deve ser o objetivo central das novas formas de cooperação. Isso significa que **os atores locais são os principais responsáveis pelo planejamento** e formulação das propostas, programas e projetos de mudança **e os atores principais do processo de transformação.** (Didriksson, 1998, p. 1133; tradução e grifo nosso).²⁴

²⁴ El desarrollo de una capacidad propia o su potenciación local, subregional y regional debe ser el objetivo central de las nuevas formas de cooperación. Ello significa que los actores locales son los principales responsables del diseño y formulación de las propuestas, programas y proyectos de cambio y los actores principales del proceso de transformación.

Pensando no “processo de transformação”, podemos cogitar que, na experiência que estamos descrevendo através do olhar dos estudantes, a transformação de si é um dos principais acontecimentos, pois além de almejar uma melhora nos conhecimentos profissionais, linguísticos e culturais, aos olhos dos aprendizes, a experiência é vista como uma grande oportunidade de crescimento pessoal. Dita oportunidade é bastante valorizada pelos alunos entrevistados, pois atividades como essa – cujo destino é outro país – são pouco frequentes em instituições educativas no Ensino Médio. A aluna Beatriz aponta algo nessa direção:

Excerto 7

Beatriz: A gente é que agradece, porque [...] Nossa! Quando que a gente ia ter essa oportunidade, sabe? Eu fico pensando: bá, quando eu pensei se eu queria entrar aqui ((na nossa escola)) ou não [...] Nossa! Eu nunca ia imaginar que eu ia fazer um intercâmbio pra fora do país, sabe? Esse tipo de coisa. Então, não é algo comum mesmo. (Grupo C)

A ideia de que um intercâmbio *pra fora do país [...] não é algo comum mesmo*, na etapa escolar de nível médio, pode ser uma das razões pelas quais, conforme Mathews (2002, p. 28, tradução nossa), “infelizmente, nós sabemos pouco sobre o alcance de programas educativos iniciados sob o patrocínio da educação internacional e da internacionalização no setor secundário”²⁵. Portanto, embora os planos do SEM, por exemplo, não tratem explicitamente de um estímulo premente à mobilidade na Educação Básica, acreditamos que a proposta discutida nestas páginas vem a contribuir com essa lacuna investigativa e político-linguística e a mostrar o quão relevante os alunos desse nível de ensino consideraram passar por uma experiência como essa.

Um trecho da entrevista feita ao Grupo E também conduz a esse entendimento. A saída do país aparece como uma faceta importante na análise dos alunos, principalmente porque está vinculada a uma oportunidade vinda da escola pública, instituição amplamente desacreditada, inclusive pelos estudantes. Segue parte da conversa do Grupo E:

Excerto 8

Caroline: Eu achei [...] conhecer uma cultura nova e tu ter uma nova experiência, assim. Porque, a gen[...] acho que ninguém nunca tinha ido pra fora realmente, ficado numa outra família, conhecer uma outra realidade.

Thaís: E que não fosse na fronteira, onde eles também sabiam falar português. Daí, tipo, tu [...] uma imersão total, assim.

Caroline: Exatamente. “- Te vira!”. Porque eles não sabiam nada ((de português)). Tu tinha que te virar mesmo.

Ana Paula: Não, e ter essa experiência numa escola pública, né? [Thaís: É] [Caroline: É] Quando que a gente ia pensar nisso!

²⁵ Unfortunately, however, we know little about the range of educational programs initiated under the auspices of international education and internationalization in the secondary sector.

Caroline: Exatamente. [Thaís: Verdade]

Ana Paula: Mas, também, quebrar um pouco os estereótipos que a gente tem. (Grupo E)

Considerando as colocações das alunas, entendemos que a maior parte do grupo nunca tinha saído do país e, quando o fez, em outra atividade promovida pela escola, o destino final foi uma cidade fronteiriça²⁶ (na qual os habitantes também sabiam falar português) e que, portanto, não permitia uma “imersão total”. O contato com pessoas da fronteira pode não ter significado aos alunos a representatividade que esperam de um “legítimo estrangeiro”, que fala outra língua, que tem outros costumes (já que, como dissemos no início desta seção, os alunos buscam um maior distanciamento cultural e linguístico como características de um “intercâmbio”). Mais uma vez, uma escola pública não é vista como o lugar padrão para promover uma saída do país e a viagem à fronteira, comparada à viagem para o interior da Argentina, não deve ter permitido avaliações que incentivassem uma verdadeira oportunidade de “olhar para o outro” a fim de *quebrar um pouco os estereótipos*. Essas referências são encontradas também no trecho que segue:

Excerto 9

P-P²⁷: Vocês [...] Eu sei que o Gabriel já fez outras viagens. Vocês já tinham saído do Brasil?

Moysés: Acho que só com a escola mesmo [Júlio: Só com a escola]. A gente foi pro (.) pro [Júlio: Pro Uruguai] [...] pro Uruguai.

P-P: Pra onde vocês foram?

Moysés: Pra Santana do Livramento, na fronteira. [Júlio: Pra Santana do Livramento] Quer dizer, ele ((fazendo referência ao Gabriel)) foi pro Uruguai. Nós fomos pra Santana do Livramento. [Júlio: É. Entre aspas. Entre aspas.] (incompreensível) Porque é a rua a fronteira.

P-P: Sim.

Júlio: Sim. Santana do Livramento e Rivera. Aí, demos uma volta por lá. (Grupo F)

Notamos que, aos olhos de nossos alunos, a ida até a fronteira do Brasil com o Uruguai não configura uma saída do país. Moysés enfatiza que Gabriel foi para o Uruguai – em uma situação que excede o contexto escolar – porém o Júlio e ele, o Moysés, foram apenas até as cidades de Santana do Livramento e Rivera. Júlio reforça a ideia de que ir até Rivera, na fronteira, é ir até o Uruguai *entre aspas*, quer dizer, não exatamente adentrar ao país vizinho. E a representação dessa viagem sugere uma conotação diferente da experiência de mobilidade à Argentina, posto que, no primeiro caso, eles somente *deram uma volta por lá*²⁸.

²⁶ Essa referência foi feita explicitamente por outro grupo (ver Excerto 9) e já tínhamos conhecimento da citada viagem, por isso nos permitimos fazer tal afirmação.

²⁷ Professor-pesquisador.

²⁸ Consideramos interessante fazer uma observação aqui: quando os alunos foram à fronteira Rivera/Santana do Livramento, ficaram hospedados no lado brasileiro do território. Provavelmente, o “olhar para o outro” teria sido diferente se tivessem se hospedado em Rivera. Todo o funcionamento do hotel (placas, cartazes, etc.), incluindo o contato com os empregados, seria mediado, provavelmente, pela língua espanhola. Assim, também, o entorno mais próximo (restaurantes, farmácias, ruas, etc.).

Ainda que brasileiros e uruguaios, na fronteira Santana do Livramento-Rivera, possam ver-se como diferentes, a constituição do sujeito de fronteira tende a ser vista como um híbrido²⁹. As cidades recém citadas, por exemplo, são parte de uma fronteira seca, na qual uma avenida separa o território brasileiro do uruguaio. É, portanto, uma região de muita proximidade entre seus habitantes e, igualmente, de grande integração. Talvez por isso os alunos contrapõem a *fronteira*, como diz Moysés (Excerto 9), à *imersão total*, conforme as palavras de Thaís (Excerto 8). Daí supõe-se que diferenças mais evidentes sugerem maior valor para os objetivos com a experiência de mobilidade por parte dos alunos entrevistados.

Reconstrução do significado da mobilidade estudantil: da internacionalização à regionalização

Os objetivos iniciais da proposta de mobilidade (alcançados, total ou parcialmente³⁰) eram, em síntese: o aprendizado de língua espanhola, os conhecimentos tecnológicos da área de estudos dos alunos e a formação pessoal dos estudantes. Tais objetivos são reconhecidos ou reafirmados pelos alunos, de alguma maneira, nos discursos analisados anteriormente. Destacam-se, entretanto, alguns aspectos talvez subjacentes quando da elaboração dessa ação político-linguística educativa, trazidos à tona pelos estudantes num momento de reflexão sobre a experiência vivida.

Cabe destacar, entre eles, o tom exclamativo ao conceber a mobilidade no EM, advinda de uma escola pública, como algo aparentemente antes impensável para esses alunos. Ademais, percebemos que, no imaginário dos estudantes, a mobilidade deveria dar-se a partir de uma relação com países/lugares que têm conhecimento técnico-científico mais avançado, isto é, que têm domínio em determinado campo do saber. Também, os alunos estabelecem uma analogia entre mobilidade estudantil e distância cultural, mostrando que sua expectativa residia em encontrar diferenças, mais do que semelhanças entre os modos de ser e de viver dos participantes envolvidos.

No entanto, tais colocações indicam, ao mesmo tempo, uma desestabilização de suas representações, incitada pela experimentação subjetiva da mobilidade. Os estudantes percebem que é possível realizar uma ação válida, de múltiplos aprendizados, que se inicia em uma instituição pública e que tem como destino final um lugar culturalmente próximo em alguns aspectos culturais. Além disso, notam que dentro do “terceiro mundo”, em um deslocamento sul-sul, é possível encontrar parceiros que lhes ofereçam novos conhecimentos.

Assim, entendemos que a internacionalização não tem de seguir um modelo mercadológico de competição entre os países e suas instituições, envolvendo necessariamente países mais e menos desenvolvidos. Acreditamos, com base nos dados de que dispomos, mais no compartilhamento ou na

²⁹ Segundo Silva (2014, p. 87), “[n]a perspectiva da teoria cultural contemporânea, o hibridismo – a mistura, a conjunção, o intercuro entre diferentes nacionalidades [...] – coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas. [...] A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas”.

³⁰ Para uma visão ampla dos resultados advindos da referida experiência, ver Cáceres (2017).

socialização de culturas e saberes do que necessariamente em um “*intercambio*” que implique sempre uma troca obrigatória, um “dar para receber” (na qual “aquele que dá” é, em geral, mais potente socioeconomicamente).

Outro aspecto que queremos destacar é o aprendizado de outra língua como elemento essencial da mobilidade na visão de nossos alunos. A língua inglesa mostra-se relevante nesse cenário, seja para compará-la a outras oportunidades de “intercâmbio”, seja para colocá-la como uma língua importante para esse propósito. Ainda assim, a língua espanhola desloca-se do lugar tradicional de desinteressante ou pouco importante para assumir uma posição ao menos considerada em paralelo com o inglês e outras línguas. E é nesse sentido que as questões relativas à pluralidade linguística se veem desestabilizadas e reinterpretadas, contribuindo para o estabelecimento de uma cidadania regional, como quer o Mercosul.

Talvez, sem ter participado da mobilidade estudantil a eles propiciada, os estudantes não considerariam a língua espanhola pertinente para esse tipo de prática (lembramos como a língua inglesa ocupa uma posição hegemônica, associada à ciência, ao mundo do trabalho, além da suposta intercompreensão óbvia entre falantes de português e de espanhol). Sem o objetivo de negar os âmbitos em que a língua inglesa tem finalidades pontuais, propusemos uma percepção crítica da realidade sociolinguística regional.

E, ainda que os resultados sejam insuficientes para abordar o desenvolvimento de uma identidade regional (Arnoux, 2007), certamente permitem exercer um olhar dilatado sobre outros países da região mercosulina, seus cidadãos, culturas e línguas. Destarte, é de suma relevância investir em políticas linguísticas inovadoras e eficazes, direcionadas a estudantes da Educação Básica, para que realmente possamos criar e solidificar um caminho que leve a nos entendermos como uma pátria grande que tem objetivos comuns e que pode se fortalecer internamente, valorizando sua identidade sul-americana.

Referências

ARNOUX, E.N. 2007. *El conocimiento del otro en el proceso de integración regional*: propuestas para la enseñanza media. Disponível em: <https://miradassobrelalengua.blogia.com/2007/101901-elvira-narvaja-de-arnoux-el-conocimiento-del-otro-en-el-proceso-de-integraci-n.php>. Acesso em: 16/06/2019.

ARNOUX, E.N.; NOTHSTEIN, S. 2014. Glotopolítica, integración regional sudamericana y panhispanismo. In: E.N. ARNOUX; S. NOTHSTEIN (eds.), *Temas de glotopolítica: integración regional sudamericana y panhispanismo*. 1ª ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Biblos, p. 9-29.

BALDAUF, R.B. 1994. [Unplanned] Language Policy and Planning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 14:82-89. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002828>

BEIN, R. 2014. Políticas lingüísticas nacionales y de integración regional en América Latina. In: E.N. ARNOUX; S. NOTHSTEIN (eds.), *Temas de glotopolítica: integración regional sudamericana y panhispanismo*. 1ª ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Biblos, p. 75-91.

BRASIL. 1996. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da edu-

cação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25/05/2019.

BRASIL. 2008a. *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: 25/05/2019.

BRASIL. 2008b. *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/L11892.htm. Acesso em: 20/05/2019.

CÁCERES, G.H. 2017. *Avaliação de uma experiência de mobilidade Brasil-Argentina por alunos de espanhol do ensino médio tecnológico: política linguística educativa e regionalização*. São Leopoldo, RS. Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 254 p.

CÁCERES, G.H. 2019. Por que faz sentido manter a oferta da língua espanhola na educação básica do Rio Grande do Sul? In: A. FAGUNDES; D.P. LACERDA; G.R. SANTOS (eds.), *#FicaEspanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades*. 1ª ed., Campinas, Pontes, p. 167-193.

CHARMAZ, K. 2009. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre, Artmed, 272 p.

COOPER, R.L. 1989. *Language Planning and Social Change*. New York, Cambridge University Press, 216 p.

DIDRIKSSON, A. 1998. Reformulación de la cooperación internacional en la educación superior de América Latina y el Caribe. In: CRESALC/UNESCO. *La Educación superior en el siglo XXI: visión de América Latina y el Caribe*. Colección Respuestas, Tomo I, p. 1055-1080.

HAMEL, R.E. 2005. *El español como lengua de las ciencias frente a la globalización del inglés*. Disponível em: <http://hamel.com.mx/Archivos-PDF/Work%20in%20Progress/2005%20El%20Español%20como%20lengua%20de%20las%20ciencias.pdf>. Acesso em: 29/05/2019.

LIMA, M.C.; RIEGEL, V. 2013. A influência da mobilidade acadêmica sobre a formação dos jovens. *Negócios e Talentos*, 11(2):70-80.

LIMA, M.R.S.; COUTINHO, M.V. 2005. Globalização, regionalização e América do Sul. *Boletim do Observatório Político Sul-americano*, (6):1-10. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11731027-Globalizacao-regionalizacao-e-america-do-sul.html>. Acesso em: 20/05/2019.

MATHEWS, J. 2002. International education and internationalisation are not the same as globalisation: emerging issues for secondary schools. *Journal of Studies in International Education*, 6(4):369-390.

- MENKEN, K.; GARCÍA, O. (eds.), 2010. *Negotiating language education policies in schools: educators as policymakers*. New York, Routledge, 278 p. <https://doi.org/10.4324/9780203855874>
- MERCOSUL. Mercado Comum do Sul. 2011. *Plano de ação*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8674-plano-acao-2011-mercosul-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10/06/2019.
- MERCOSUL. Mercado Comum do Sul. 2019. *Estatuto da cidadania*. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/o-mercosul-na-vida-do-cidadao/estatuto-da-cidadania>. Acesso em: 01/06/2019.
- MOROSINI, M.C. 2006. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. *Educar*, **22**(28):107-124. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200008>
- MOROSINI, M.C. 2011. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em revista*, **27**(1):93-112. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100005>
- OLIVEIRA, G.M. 2007. Prefácio. In: L. CALVET. *As políticas linguísticas*. São Paulo, Parábola, IPOL, p. 7-10.
- SILVA, T.T. 2014. A produção social da identidade e da diferença. In: T.T. SILVA (org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15ª ed., Petrópolis, Vozes, 133 p.
- SPOLSKY, B. 2004. *Language policy*. New York, Cambridge University Press, 250 p.
- SPOLSKY, B. 2009. *Language management*. New York, Cambridge University Press, 308 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511626470>
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. 2008. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2ª ed., Porto Alegre, Artmed, 288 p.
- UNESCO. 2019. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Academic Mobility*. Disponível em: http://www.unesco.org/education/studyingabroad/what_is/mobility.shtml. Acesso em: 01/06/2019.
- VARELA, L. 2007. *Política lingüística: ¿qué está pasando en la Argentina?* Disponível em: <http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguistica%20que%20esta%20pasando%20en%20Argentina%20Lia%20Varela.pdf>. Acesso em: 13/06/2019.

Submetido: 23/06/2019

Aceito: 25/10/2019