

Perspectivas interculturais e relações internacionais na aprendizagem de espanhol¹

Marcia Paraquett (UFBA/PROELE/CNPQ)

Falar em ensino-aprendizagem de línguas implica, preliminarmente, definir concepções gerais, que orientem para a identificação do lugar de onde falo. Para atender à proposta dessa mesa coordenada (Relações internacionais, língua e cultura)², preciso definir minha concepção de língua, sempre vista de maneira indissociável de cultura, assim como preciso associar a ideia de internacionalização à de interculturalidade. Ressalto que o ensino-aprendizagem da língua espanhola na minha experiência se dá no contexto de formação de professores, o que significa que a vejo como uma disciplina escolar que meus alunos, professores em formação, ministram ou ministrarão em escolas da educação básica, seja no ensino fundamental ou médio. Essa disciplina tem variadas representações nas comunidades nas quais é aprendida, mas tomarei como *locus* a cidade de Salvador ou, mais abrangentemente, o estado da Bahia, onde a maioria dos egressos do curso de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) atua profissionalmente. Dessa forma, a proposta de meu trabalho consiste em: definir língua como cultura; entender o espanhol como disciplina curricular; e sugerir a perspectiva intercultural de aprendizagem, como apropriada às relações internacionais.

Falo a partir da Linguística Aplicada (LA), entendendo-a como:

[...] uma disciplina que compreende as linguagens em uso e que está atenta às diferenças e às semelhanças que nos constituem como sujeitos complexos e contraditórios, mas, suficientemente, mutantes para trabalhar por um mundo melhor, onde haja mais equilíbrio no uso e na compreensão das linguagens, seja dentro ou fora do contexto escolar (PARAQUETT, 2012, p.238)

Mas falo também como professora de espanhol, compreendida como uma língua estrangeira, em situação de aprendizagem formal, ou seja, na educação básica ou na formação de professores, e concebida na sua pluralidade linguística e cultural.

¹ PARAQUETT, Marcia. Perspectivas interculturais e relações internacionais na aprendizagem de Espanhol. In: BARBOSA, M.; MORAIS, C.F.; VIDAL, M.E.B. (Org.). *Teorias de linguagens: Pesquisa e ensino*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2017, p. 151-167. ISBN 978-85-7591-392-5.

² Este trabalho foi apresentado numa mesa coordenada do V Simpósio de Estudos Linguísticos e Literários (SELL), ocorrido na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, em maio de 2015.

Como formadora de professores, preciso estar atenta, entre outros, a dois aspectos relevantes: a autonomia dos professores e a prioridade dos documentos brasileiros. Quando falo em autonomia, não estou referindo-me a uma qualidade que se possua, mas ao resultado de um complexo processo de relações que estabeleço comigo mesma e com os muitos sujeitos com quem interajo, estejam estes no meu contexto físico ou virtual, pois a autonomia, embora seja uma qualidade, é o resultado de uma construção, de uma conquista. Essa construção, como sugere Contreras (2002, p.197), se dá “na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino”. Daí eu não ser refém de discursos desestimuladores e nem alienantes, pois minha longa experiência como educadora do sistema público brasileiro me ensinou a construir minha autonomia, bastante afetada por educadores brasileiros, da estirpe de Paulo Freire (1921-1997), que me apontaram caminhos onde pude exercer uma prática comprometida com questões políticas e sociais, nas quais acredito.

É bem verdade que não convivo diretamente com o cenário da escola pública brasileira, mas o trabalho com a formação de professores numa universidade pública do nordeste brasileiro me leva a conviver com realidades socioculturais que me ajudam a conhecer situações de precariedade de toda ordem, estimulando-me a buscar soluções compatíveis com minha ideologia política. Isso é autonomia, pois sou levada, todos os dias, a buscar discursos, abordagens, textos, teorias, metodologias que me aproximem das necessidades e dos interesses de meus alunos, futuros professores. Isso é autonomia, torno a dizer. Mas ela não se constrói facilmente, exigindo dedicação e perseverança, mas me garante autoestima e liberdade, ainda que eu precise conviver com os problemas da educação pública brasileira. Ela me dá, inclusive, elementos para expressar-me e para reivindicar meus direitos. Um professor autônomo, no meu ponto de vista, é aquele que sabe por que faz determinadas escolhas, seja para ensinar ou para aprender. A autonomia não está na liberdade de ação, mas na nossa responsabilidade diante do que escolhemos. E porque se realiza num processo dialético, minha autonomia como professora depende de que meus alunos entendam os meus propósitos e que eu entenda as expectativas deles. Esse encontro entre o meu querer e o querer deles é vital.

O segundo aspecto a que preciso dar atenção são os discursos dos documentos que regem a educação nacional. Como professora de língua estrangeira também preciso conhecer questões de ordem educativa dos países onde se fala a língua que ensino e aprendo, o espanhol, mas vivemos num país que tem autonomia para reger sua

educação. Felizmente essa compreensão se faz cada vez mais frequente, mas foi preciso haver muita conversa em encontros acadêmicos, pois havia uma crença (consequência da falta de autonomia) de que o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas³ deveria ser o modelo a ser seguido, quando se tratava de uma língua estrangeira falada na Europa, conforme é o caso do espanhol. Vejo aqui dois problemas graves: o primeiro se refere à autonomia brasileira como nação educadora, ainda que tenhamos tantos problemas para resolver; e o segundo seria a hegemonia da variante europeia do espanhol em detrimento das variantes hispano-americanas, equívoco que também estamos eliminando de pouco em pouco, graças ao que se discute cientificamente em nosso país desde os anos noventa.

Dentre os documentos brasileiros que costumo dar atenção está, obviamente, a Lei de Diretrizes e Bases, No. 9.394, de dezembro de 1996 (LDB) (BRASIL, 1996) além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tanto os do Ensino Fundamental (PCN-EF) (BRASIL, 1998), quanto os do Ensino Médio (PCN-EM) (BRASIL, 2000); as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2013) e outros, como a Lei 11.161, de agosto de 2005, conhecida como a Lei do Espanhol, e a respectiva Resolução No. 173, do Conselho Estadual de Educação da Bahia, de setembro de 2011⁴.

Atendo-me à reflexão que me propus provocar, vou focar apenas alguns aspectos de dois dos documentos citados acima: as OCEM (BRASIL, 2006), por serem o único documento que reservou um capítulo específico para o espanhol, e as DCNEM (BRASIL, 2013), devido à sua atualidade e seu caráter nacional e interdisciplinar.

Dentre tantos aspectos relativos ao ensino-aprendizagem de espanhol, resalto dois trazidos pelas OCEM (BRASIL, 2013) e que, no meu ponto de vista, provocaram mudanças de posturas no cenário brasileiro naquele momento. Um deles foi o

³ O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas é um documento que orienta os objetivos para o ensino de línguas na comunidade europeia, lembrando que na Espanha é conhecido como *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER). Para sua compreensão, em contraste com as orientações oficiais brasileiras, sugiro a leitura da tese de doutorado de Rogério Soares de Oliveira, intitulada *Los parámetros y orientaciones curriculares para la enseñanza de E-LE en Brasil: análisis comparativo con el MCER y significado para la formación de profesorado*, produzida e defendida na Universidad Complutense de Madrid, em 2013.

⁴ No momento em que escrevo esse texto, setembro de 2015, encontra-se disponível para leitura e sugestões o texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja pretensão é renovar e aprimorar a educação básica em nosso país. Portanto, em breve teremos mais um documento para o qual necessitaremos dar atenção. É possível conhecê-lo em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em 26/09/2015.

documento ter enfatizado a importância de se estabelecer diferença entre o ensino de uma língua estrangeira no âmbito da educação básica e nos cursos livres. Disse o documento: “é crucial que fiquem bem claras as diferenças que deve haver entre o papel da língua estrangeira e a forma de abordá-la no âmbito da educação regular e no âmbito do ensino livre” (BRASIL, 2006, p. 131).

Para um leitor desavisado, essa orientação poderia parecer prescindível, mas, os que acompanhamos o ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil, sabemos que as especificidades de cada modalidade demorou a ser notada. E as razões que explicam esse equívoco são muitas. Uma delas seria a ausência do espanhol como disciplina escolar, já que a Lei 11.161 só chega em 2005, determinando sua oferta no Ensino Médio e facultando-a no Ensino Fundamental. Com o advento do MERCOSUL⁵, o espanhol ganha espaço nos interesses políticos e comerciais entre o Brasil e países hispânicos da América Latina, criando-se a crença de que aprender espanhol ocuparia um patamar importante nas relações profissionais, lugar que sempre ocupou o inglês. Isso levou a que muitos cursos livres, que já ofereciam inglês, passassem a oferecer o espanhol, criando um mercado de trabalho para egressos de cursos de licenciatura, que ainda não poderiam ser absorvidos pela educação regular.

Mas ainda há outra explicação para a necessária advertência das OCEM (BRASIL, 2006). Refiro-me ao fato do Brasil ter sido transformado num excelente mercado de compras de livros didáticos produzidos na Espanha, onde o espanhol ganhou visibilidade como língua estrangeira (ou segunda língua), devido ao crescente interesse que a comunidade europeia, sobretudo os jovens, teve pelo país que se abriu, tardiamente, com o fim da ditadura do General Franco (1892-1975)⁶.

Todas essas questões, e haverá outras, explicam a importância das OCEM (BRASIL, 2006) no que se refere, particularmente, ao caráter educativo (disciplinar) do espanhol. Essa compreensão afetou também a formação de professores em cursos de licenciatura. Ficava evidente que não estávamos formando profissionais para atuarem em cursos livres, ainda que esse mercado se mantivesse aberto. Nosso compromisso estava na escola regular, fosse ela pública ou privada. Tudo isso nos levou a discutir

⁵ Refiro-me ao Mercado Comum do Sul (MERCOSUL / *MERCOSUR*), criado com o Tratado de Assunção, firmado em 1991 entre o Brasil, a Argentina, o Uruguai e o Paraguai, como países fundadores, e a Venezuela, a partir de 2012. Inicialmente seu interesse era comercial, facilitando o fluxo entre os países envolvidos, mas vem expandindo seus interesses e promovendo projetos nos âmbitos culturais e linguísticos.

⁶ Conhecido como “Generalíssimo”, Francisco Franco integrou o golpe de estado na Espanha em julho de 1936, desembocando na Guerra Civil Espanhola (1936-1939) e numa ditadura que durou até 1976, período conhecido como *Franquismo*.

essa questão em nossas reuniões acadêmicas, gerando pesquisas que nos ajudaram a definir essa língua como disciplina escolar e tudo o que isso implica. De certa forma, essa compreensão leva ao segundo aspecto do documento. E o cito outra vez: “é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2006, p.131).

Ora, o documento nos estava dizendo que a aprendizagem de uma língua estrangeira na escola regular tem implicações que vão além da necessidade comunicativa ou funcional, tão própria aos interesses de cursos livres, que, entre outras, vendem a ideia de que se aprende língua estrangeira para viajar. Os cursos livres sempre foram espaço da classe média e as línguas estrangeiras nas escolas, mesmo nas privadas, nunca receberam a atenção que merecem nossos alunos. Daí o nascimento de uma crença terrível, que nos afeta até hoje: ‘não se aprende línguas na escola’. As OCEM (BRASIL, 2006) estavam atentas a isso, dizendo-nos que a escola precisava ensinar o espanhol (ou inglês, ou francês, ou qualquer outra língua estrangeira), com a mesma seriedade com que ensinava matemática, por exemplo. Não se encontram cursos livres para o ensino de matemática ou de geografia, ainda que possa haver um ou outro, aqui ou acolá. A escola sabe que precisa ensinar matemática e geografia, mas nunca assumiu a mesma responsabilidade com relação às línguas estrangeiras, deixadas para os cursos livres, frequentados pela classe média brasileira. São, portanto, duas diretrizes que tentam mudar o rumo que o espanhol estava tomando no Brasil. E, na minha percepção, passados quase dez anos do documento, o resultado tem sido mais positivo do que negativo.

Para seguir nessa discussão, preciso dizer o que seria, no meu ponto de vista, compreender o espanhol como uma disciplina escolar que possibilite o acesso aos significados, aos conhecimentos e aos valores, como pregaram as OCEM (BRASIL, 2006). Para isso, retomo alguns princípios de outro documento nacional, as DCNEM (BRASIL, 2013), que se abre para um aspecto relevante no ensino-aprendizagem de línguas: o cultural.

Veja-se o que se diz: “A educação é um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores” (BRASIL, 2013, p. 153). Ora, se o espanhol já é uma disciplina escolar de oferta obrigatória desde 2005, era de se esperar que em 2013, o documento que determina as diretrizes do Ensino Médio estivesse se referindo, também, ao espanhol, e

não apenas às disciplinas historicamente consideradas convencionais. Em outras palavras, essa orientação também deveria ser aplicada ao espanhol e não apenas à geografia, à história ou ao português. Estava dizendo o documento que o espanhol é uma disciplina que faz parte do processo de educação dos jovens do Ensino Médio e que, portanto, precisa fazer parte do processo de produção e de socialização da vida. Ou seja, aprende-se espanhol, ou qualquer outra disciplina no Ensino Médio, porque sua aprendizagem constitui-se em cultura da vida. A tal relação com os interesses comunicativos ou funcionais ficavam de fora dos novos interesses da educação brasileira, pelo menos no que orientam seus documentos. E é bom quando se têm motivos para comemorar.

As DCNEM (BRASIL, 2013, p. 145) ressaltam que “é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual”. E explicam que estão entendendo cultura em seu sentido amplo, ou seja, “como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada” (BRASIL, 2013, p. 162).

Tentando recuperar os discursos citados e que representaram as crenças no que concerne ao ensino de espanhol na educação básica, eu poderia dizer que, num primeiro momento, foi preciso alertar para o caráter disciplinar (educativo) dessa língua, descolando-a de seu aspecto meramente comunicativo. Só então, foi possível se chegar à compreensão de língua como manifestação de cultura ou de vida, pois não há língua sem sujeitos que a expressem. E, como aprendizes dessa língua, também somos sujeitos que nos expressamos e compreendemos a expressão desses outros, efetivando-se, assim, uma interação social e cultural.

Por essas razões, vejo nos dois documentos destacados (as OCEM e as DCNEM) a base necessária para formar professores que sejam autônomos e entendam a língua que ensinarão ou ensinam como expressão de vida.

Dito isso, passo à terceira parte desse texto, quando procurarei associar a ideia de internacionalização à de interculturalidade. E começo recuperando meu próprio discurso, construído já há alguns anos, na tentativa de compreender e explicar de que forma uma postura intercultural pode contribuir no processo de ensinar e aprender línguas.

A interculturalidade tem sido entendida com base em diferentes perspectivas, mas sempre envolverá palavras como respeito, solidariedade, inclusão, interação.

Portanto, não se trata de nenhum modelo de aprendizagem, mas de uma postura que precisamos assumir como cidadãos, e não apenas como profissionais, se queremos conviver num mundo que seja menos agressivo e injusto. Por isso mesmo, a interculturalidade tem sido discutida por diferentes profissionais, porque é uma urgente estratégia de comportamento diante dos conflitos a que estamos assistindo. É bem verdade que, a depender do autor que traga essa discussão, a interculturalidade pode ser uma ferramenta pedagógica muito eficiente. É o caso, por exemplo, de Paulo Freire e Henry Giroux (1943), autores que se filiam à Pedagogia Crítica, que associa educação à cidadania.

Giroux acredita na “noção globalizada de cidadania”, esclarecendo que:

Uma noção globalizada de cidadania expande o conceito de contrato social para além das fronteiras do estado-nação, evocando uma noção mais ampla de democracia na qual o global se torna o espaço onde se exercita a coragem cívica, a responsabilidade social, a política e a compaixão pela luta de outros. (GIROUX *apud* GUILHERME, 2015, p.2)

Um desses espaços, certamente, é a escola, entendida como uma esfera pública onde a cidadania se fomenta e se desenvolve.

Lembremos que as novas tecnologias nos estão possibilitando o conhecimento de lugares e atos que ocorrem muito distantes de nós, o que nos dá uma sensação de pertencimento a um espaço muito maior do que se imaginava há tempos atrás. Hoje, nossa sensação é de sermos cidadãos globais, determinando sentimentos e ações que antes não experimentávamos. Podemos pensar, por exemplo, em nossos sentimentos diante dos episódios chocantes que estamos assistindo, exatamente nesse momento, referentes aos imigrantes e refugiados sírios que tentam entrar na Europa. Aquelas cenas estão sendo vistas aqui em Salvador, onde estou, e me solidarizo com aquelas pessoas. E o que me resta fazer é conhecer aquelas histórias e discuti-las com meus alunos, vendo-as como parte de nossas vidas.

Aquelas pessoas não são outras, elas são as mesmas que ocupam o meu espaço, agora entendido de maneira muito mais ampliada. Já não basta, portanto, cuidar do que ocorre nas comunidades de meu bairro. Ele ficou pequeno e preciso desenvolver uma responsabilidade como cidadã global. É muito provável que meus sentimentos e meus atos nada afetem àquela população de imigrantes e refugiados, mas me ajudam e podem ajudar meus alunos a lidar com conflitos dessa categoria. Eles me levam a ser solidária; a buscar soluções, ainda que virtuais; a exercitar meus valores éticos. Essas experiências

que estamos acompanhando pela televisão, e que ocorrem em lugares que muitos de nós nunca iremos, são nossas também, porque estamos aprendendo a cruzar fronteiras e a examinar criticamente as histórias que se passam em lugares distantes de nosso nascedouro. E esse conhecimento só pode levar ao autoconhecimento, assim como expande minha/nossa noção de democracia, como sugeriu Giroux.

O pensamento desse autor provocou outros discursos aqui no Brasil, dentre os quais destaco a contribuição de Mota (2004, p.41)⁷, que fala em “pedagogia multicultural”, salientando seu aspecto positivo, embora se valha desse adjetivo tão perigoso⁸. Para a autora, que vive na Bahia e que, portanto, conhece a realidade sociocultural que também me afeta, a “pedagogia multicultural” dá voz ao professor, ao aluno e aos demais atores envolvidos no processo de aprendizagem. Portanto, só haverá uma “pedagogia multicultural”, em ambientes de aprendizagem, onde todos os sujeitos envolvidos possam expressar suas ideias, provocando um debate democrático e oportunizando o crescimento de todos, embora cada um dentro de suas possibilidades e interesses. Por isso a autora fala em “construção do conhecimento de forma dialética e multidimensional” (Mota, 2004, p. 41).

Outra autora que segue a linha de Giroux é Teresa Aguado⁹, que prefere falar em “pedagogia intercultural”, trazendo esse adjetivo que me parece mais adequado. Para ela,

A pedagogia intercultural é uma alternativa às propostas pedagógicas que analisam os fenômenos educativos a partir de visões monoculturais, nos quais a cultura é única, monolítica, já elaborada e delimitada, e a educação é transmissão e perpetuação da dita cultura única. (AGUADO, 2003, p.13)¹⁰

A proposta de Aguado chama a atenção para a ideia de cultura, que deve ser entendida da mesma forma como entenderam as DCNEM (Brasil, 2013), conforme já

⁷ Kátia Maria Santos Mota é professora da Faculdade de Educação na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

⁸ Para mim, o adjetivo “multicultural” é perigoso, porque me remete às reflexões já feitas por muitos autores, quanto à possível estagnação e limitação que a perspectiva multicultural das sociedades pode trazer. O fato de se compreenderem as sociedades como multiculturais não implica em ações que promovam o respeito e a aceitação das diferenças que nos constituem como seres humanos. E, o que é pior, pode nos acomodar e nos levar a acreditar que basta identificar as diferenças e ser tolerantes com os que são diferentes de nós. A tolerância é um sentimento de quem se sente superior, por isso inadequada ao projeto social e político no qual acredito, que é o de que todos os seres humanos, independente de suas posições socioculturais, tenham os mesmos direitos.

⁹ María Teresa Aguado Odina é professora da Faculdade de Educação da Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED) na Espanha.

¹⁰ Tradução minha do original: “La pedagogía intercultural es una alternativa a las propuestas pedagógicas que analizan los fenómenos educativos desde visiones monoculturales, en los que la cultura es una, monolítica, ya elaborada y delimitada, y la educación es transmisión y perpetuación de dicha cultura única”.

comentado anteriormente. Ou seja, cultura é vida, que sempre é efervescente, ampla, complexa, instável, contraditória e não monolítica, estável, limitada. Esse é o segredo, pois tudo começa pela concepção de cultura que tenhamos, o que implica, também, no risco de um posicionamento etnocêntrico. É bem verdade que não podemos olhar o mundo de outro lugar senão do nosso (etnocentrismo, portanto), mas isso não pode determinar uma escala de valoração que parta do meu lugar e desça aos demais. O meu lugar não é o topo do pódio, no sentido da premiação. Não se trata de uma disputa, onde haja vencedores e perdedores. Só pode haver vencedores. Esse é o desafio. Não sendo assim, não haverá a tal democracia global e não teremos sido interculturais.

Trago, ainda, a voz de uma autora que tem desenvolvido sua pesquisa em contexto latino-americano, mais particularmente no Equador, país que se caracteriza por uma constituição étnica tão complexa como a nossa. Por isso, suas reflexões se aproximam de meus interesses como interculturalista. Estou falando de Catherine Walsh¹¹, que se refere à interculturalidade como “processo de descolonização” (2006, p. 63).

É importante observar o sentido que as palavras descolonização e colonização estão tomando na contemporaneidade latino-americana. Essa autora está se referindo a uma organização social que segue o modelo colonial, ou seja, de opressores e oprimidos; de vencedores e de vencidos. Além disso, e segundo ela, é preciso romper com a hegemonia do eurocentrismo como única perspectiva epistemológica, o que dificulta ou mesmo impede o surgimento de discursos que evidenciem outras lógicas de pensamento. Para Walsh, com quem concordo integralmente, o desafio está num projeto de sociedade que descolonize as relações sociais e as formas de produção de saber, levando-a a afirmar que “a interculturalidade faz referência a uma luta, um processo e um projeto sempre em curso e contínuo por natureza” (Walsh, 2006, p. 63)¹².

Portanto, não haverá trégua e, no meu ponto de vista, estamos começando com muito atraso. E temo que o começo não tenha chegado para grande parte da sociedade global, o que me leva a ser pessimista em determinados aspectos, embora eu não queira permitir que esse sentimento negativo me domine. É bem verdade que já se foi o tempo da ilusão juvenil, mas ainda quero ver o futuro como algo desejável, pois nele estarão

¹¹ Catherine Walsh é professora e diretora do doutorado de *Estudios Culturales Latinoamericanos* da Universidad Andina Simón Bolívar, sede do Equador, onde também dirige o *Taller Intercultural* e a *Cátedra de Estudios de la Diáspora Afro-Andina*. Informações retiradas de <http://aulaintercultural.org/quien-es-quien-en-interculturalidad/catherine-walsh/>, acesso em 26-09-2015.

¹² Tradução minha do original: “la interculturalidad hace referencia a una lucha, un proceso y un proyecto siempre en curso y continuo por naturaleza”

meus filhos, meus netos e meus alunos. Ser interculturalista não é trabalhar em benefício próprio. Para nós, o próprio é o coletivo; o local é o global.

No intuito de fechar essa discussão, faço uma ponte entre essa concepção de interculturalidade e a internacionalização no âmbito das universidades brasileiras. E minha perspectiva, infelizmente, não é otimista, pois tenho ouvido um discurso que associa o direito de alunos universitários à internacionalização a estratégias da globalização, em seu sentido perverso. Em outras palavras, não apoio discursos que defendem uma internacionalização que particularize países desenvolvidos economicamente e carreiras elitizadas historicamente, privilegiando modelos epistemológicos hegemônicos e classes sociais beneficiadas.

O ponto de vista de Catherine Walsh me vale de novo, lembrando que nossa proposta é a descolonização do saber. E pergunto: se nossos alunos em formação acadêmica só têm a chance de vivenciar experiências nos Estados Unidos ou em países da Europa, não estaremos perpetuando os mesmos modelos epistemológicos? Estou me referindo ao Programa *Ciências sem Fronteiras*¹³ e, conseqüentemente, ao *Idioma sem Fronteiras*¹⁴. Na tentativa de responder a pergunta, retomo, rapidamente, a rica discussão que ocorreu na mesa coordenada do V SELL, motivadora da produção desse texto. Além de mim, estavam presentes o Professor Luciano Mendes e Faria Filho (UFMG), representante da área de Humanidades no Conselho Deliberativo do CNPq, e a Professora Denise Martins de Abreu e Lima (UFSC), coordenadora do Programa *Idiomas sem Fronteira*. Cada um de nós falava, portanto, a partir de um determinado lugar, e o meu era o de ser uma professora de espanhol que discutido a interculturalidade, o que justificou minha presença naquela mesa.

As questões levantadas pelo professor Luciano coincidiram bastante com o meu ponto de vista, pois questionaram os limites que poderiam definir o que seria local ou estrangeiro, aproximando-se das reflexões de autores como Giroux, que antecipei no início desse texto. Da mesma forma que eu, aquele professor apresentava as

¹³ Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Informação colhida em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>, com acesso em 26-09-2015.

¹⁴ O Idioma sem Fronteiras (IsF) foi elaborado com o objetivo de proporcionar oportunidades de acesso, através do programa Ciência sem Fronteiras e de outros programas de mobilidade estudantil, a universidades de países onde a educação superior é conduzida em sua totalidade ou em parte por meio de línguas estrangeiras. Informação colhida em <http://isf.mec.gov.br/>, com acesso em 26-09-2015. Resta informar que o IsF inclui o IsF – Francês e o IsF – Inglês, mas até o momento não há que seria o IsF – Espanhol.

consequências de uma postura que fortalece fronteiras ao invés de derrubá-las, propondo o exercício de deslocamentos de nossos lugares de pertencimento. Elencou diversos aspectos que, em seu ponto de vista, não deveriam circunscrever o programa *Ciências sem Fronteiras*, com os quais estou de acordo, tais como: não queremos ser o local dos outros; não queremos relações verticalizadas; não queremos ir para outros lugares para aprender; não queremos que venham outros professores nos ensinar; não queremos a limitação das áreas tecnológicas; não queremos uma única forma de saber; não queremos que a internacionalização nos aliene de nosso lugar. A internacionalização não é um comércio; deve ser um encontro com o outro, que nos leve a nos rever. Precisa ser a oportunidade de fazer contato com outras formas de pesquisar e fazer política. Precisa ser uma experiência de aprender e de ensinar.

Em contrapartida, a voz da Professora Denise Martins de Abreu e Lima, que falava como representante do MEC, instaurava a perspectiva oficial e politicamente correta, misturando sua identidade de professora à de gestora, embora tenha assumido em seu discurso que gostava de ser a porta-voz de um grupo que durante muito tempo não teve voz: o dos professores de línguas. Mas foi preciso fazer um esforço sobre-humano para penetrar nas entrelinhas de seu discurso e separar o joio do trigo, identificando as diferenças dos dois discursos que dificilmente são conciliatórios. Dentre tantas dúvidas que ainda pairam sobre a posição do MEC brasileiro quanto ao programa, destaco a insistência de se ignorar a colaboração que as universidades públicas brasileiras poderiam dar, seja na produção e aplicação de testes de nivelamento, ou na produção de materiais adequados. O programa *Ciências sem Fronteiras*, além dos equívocos salientados na fala do professor Luciano e intensificados na minha, não apresenta uma política pública, transparente e democrática, que possa convocar o significativo grupo de especialistas em línguas estrangeiras que atuam no Brasil, em sua maioria, posgraduados com verbas públicas. Esse problema, já tão grave por si só, ganha volume quando pensamos que o programa ainda se vale do Quadro Europeu Comum de Referência para definir os níveis de competência dos testes, ignorando as particularidades dos estudantes brasileiros, as devidas proximidades e distanciamentos entre nossas línguas, além dos princípios norteadores dos documentos oficiais de nosso país. Nesse aspecto, em particular, acuso o MEC de manter uma relação subserviente e, portanto, colonial, nas políticas linguísticas. A descolonização deveria começar nos discursos e ações públicas.

Internacionalizar nossos alunos universitários só interessa se houver uma proposta que associe esse esforço a projetos de sociedades descolonizadas, como sugeriu Catherine Walsh. Não interessa internacionalizar apenas profissionais de áreas tecnológicas; não interessa que a internacionalização se dê numa relação de poder, onde somos menos e os países hegemônicos são mais; não interessa uma internacionalização onde o inglês é língua hegemônica. O que interessa é prover os estudantes universitários brasileiros de experiências interculturais, que os transformem em pessoas e profissionais abertos às diferenças sociais, culturais e nacionais, que caracterizam as populações da sociedade global.

Referências:

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2013.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2000.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

GUILHERME, Manuela. "Qual o papel da Pedagogia Crítica nos estudos de língua e cultura?". *Uma entrevista com Henry A. Giroux*. Dr.Henry A. Giroux-Publications. http://www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy_Port.htm, 18/08/2015, pp.1-12.

MOTA, Kátia Maria Santos. Incluindo diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K. e SCHEYERL, Denise. (Orgs.) *Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 35-60.

PARAQUETT, Marcia. A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil. In *Abeache*, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, ano 2, número 2, 2012, p.225-239.

WALSH Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In WALSH, C. GARCÍA LINERA, A., MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006, p.21-70.