

Um olhar dialógico para a mobilidade acadêmica internacional de estudantes maranhenses / *A dialogical look over the international academic mobility of maranhenses students*

Vilton Soares de Souza*

RESUMO

O movimento de internacionalização das universidades brasileiras, fomentado por programas de mobilidade acadêmica internacional, a exemplo do Ciência sem Fronteiras, revela um universo complexo que abrange tanto o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, as demandas oficiais dos programas de mobilidade, quanto as reais necessidades dos alunos intercambistas brasileiros, cujas vozes pouco são ouvidas. É nesse contexto que este artigo pretende compreender os principais óbices comunicativos de seis estudantes maranhenses no exterior, para ajustar a oferta de novos cursos de francês aos alunos que se preparam para viver *a e na* universidade francófona. A fundamentação teórico-metodológica do presente estudo insere-se na Teoria/Análise Dialógica do Discurso – ADD (BRAIT, 2008), advinda da obra de Bakhtin e o Círculo, que consideram a interação como lugar de comunicação e, desta forma, de produção da linguagem. Como o próprio nome sugere, a teoria tem o dialogismo como lugar para a constituição da linguagem. Nesta perspectiva epistêmica, não há categorias de análise *à priori*, elas emergem das relativas regularidades dos dados observados e apreendidos durante a realização da pesquisa (BRAIT, 2016). No que se refere aos óbices, os resultados apontam para uma não-compreensão do fenômeno social/objetivo que integra o horizonte dos falantes e, igualmente, os julgamentos presumidos daquela comunidade estrangeira. É possível que a não capacidade do estudante brasileiro de compreender a construção de sentido no contexto da enunciação em língua estrangeira, seja característica de estudantes egressos de uma abordagem de ensino de línguas com objetivo específico e/ou universitário, que compreende a língua como sendo exterior ao sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Mobilidade Acadêmica Internacional; Bakhtin e o Círculo; Análise Dialógica do Discurso.

ABSTRACT

The internationalization movement from Brazilian universities, fomented by programs of international academic mobility, example of the Science without Borders, reveal a complex universe that covers both the teaching-learning of foreign languages, the official demands from the mobility programs, about the real needs from Brazilian exchange students, whose voices aren't heard enough. In these context that this article intends to comprehend the main communicative obstacles of six 'maranhenses' abroad, to adjust the offer of new French courses to students that prepare themselves to live and to experience the francophone university. The theoretical-methodological foundation of this article approaches in Theory/Analyses Dialogical of Speech – ADD (BRAIT, 2008), coming from the work of Bakhtin and the Circle, that consider the interaction as a place of communication and, thus, of language production. As own name suggest, the theory has the dialogism as place for language constitution. In this epistemic perspective, a priori there is no categories of analysis, they emerge from relatives' regularities of data observed and seized during the research (BRAIT, 2016). About the obstacles, the results indicate to a non-comprehension of the phenomenon social/objective that integrate the speaker's horizon and, also, the judgments presumed from that foreign community. It is possible that the non-capacity of Brazilian student of comprehend the meaning construction in the context of enunciation of foreign language, be characteristics of graduate students of an approach of language teaching with a specific target and/or academic, that understand the language as being external to the subject.

KEY-WORDS: *International academic mobility; Bakhtin and the Circle; Dialogical Analysis of Speech.*

* Doutorando em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUC SP LAEL, pesquisador do grupo CNPq/PUC SP em Linguagem, Identidade e Memória, sob a liderança da Professora Dra Elisabeth Brait e professor de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira / Francês – Instituto Federal do Maranhão – IFMA, São Luís, Maranhão, Brasil. viltons@hotmail.com.

1 Introdução

As pesquisas sempre sonham com um percurso direto e estável, esquecendo que a história não é somente a tempestade que as tira do seu curso, mas também o vento que preenche as suas velas¹.

(HIRSCHKOP, 2001, p.2).

A considerar o desenvolvimento exponencial da mobilidade acadêmica internacional por meio de programas como o Ciência sem Fronteiras (doravante CsF), dentre outros; da ampliação da circulação das produções culturais, do fácil acesso às diversas mídias e às Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação - TDIC, tudo associado aos recursos da autoformação e à exposição a outras línguas estrangeiras (doravante LE)², além do inglês (em todas as modalidades), é possível imaginar que os desafios para o ensino-aprendizagem³ de línguas na atualidade não sejam os mesmos que há alguns anos, e devem continuar nesse curso.

A atmosfera axiológica na qual vivemos, atravessada por diferentes valorações sociais, materializada em tensões constitutivas, é onde a vida se realiza através da linguagem na perspectiva bakhtiniana e do Círculo⁴. Nesse contexto de grandes mobilidades, observam-se as demandas de ensino-aprendizagem de LE a partir da perspectiva de um professor de francês na Educação Profissional em um Instituto Federal do Nordeste do Brasil.

O (des)conhecimento das situações concretas de uso da LE nos países de destino, especificamente na esfera de utilização da língua nas universidades, por parte daqueles que se preparam à mobilidade acadêmica internacional, tem se tornado uma

¹ Tradução livre do autor. *Scholarship always dreams of a straight and steady passage, forgetting that history is not only the storm that blows it of course, but also the wind that fills its sails.*

² Dentre outros pesquisadores, Galli (2011) no artigo *As línguas estrangeiras como política de educação pública plurilíngue*, tratando das responsabilidades de se ensinar línguas estrangeiras em redes públicas, defende que “línguas são relações étnicas e, portanto, são meios para a inclusão e a cidadania” (p.33).

³ Opta-se pelo termo ensino-aprendizagem em sinergia com a dimensão dialógica da linguagem, que tem no conceito de interação o seu princípio constitutivo. Dessa forma não se pode conceber a prática de ensino sem interação com a aprendizagem.

⁴ De acordo com Brait (2012, p.28), “o termo Círculo refere-se ao conjunto de ideias e trabalhos produzidos por intelectuais russos que, pelo conjunto da obra, ostentam o que conhecemos como pensamento bakhtiniano”.

grande preocupação dos professores de francês do Instituto Federal do Maranhão (SOUZA, 2017).

Experiências acadêmicas internacionais marcadas pelo baixo nível de compreensão do contexto e da língua viva em uso no país de destino, e assim, conseqüentemente, o despreparo para “encarar” o outro, podem dificultar a interação e, dessa forma, não favorecer o principal objetivo dos programas brasileiros de mobilidade acadêmica internacional: a construção do conhecimento do aluno brasileiro. Volóchinov (2017, p. 205) aponta que “a palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor” e, sendo assim, é na palavra que “eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade”. Eis a importância da construção dessa LE, na qual se precisa viver, interagir e construir conhecimentos.

A passagem de uma língua materna a uma LE deve levar em consideração que o sujeito em mobilidade é solicitado a interagir e a viver naquela língua. Definindo o que seria uma “palavra⁵ materna”, Volóchinov (2017, p.188) nos diz que “a palavra materna é ‘de casa’, ela é percebida como uma roupa habitual ou, melhor ainda, como aquela atmosfera costumeira na qual vivemos e respiramos”, e dessa forma nos desenha o desafio de viver em outra língua, dita estrangeira. As questões que se delineiam dessa reflexão caminham ao encontro das dificuldades vividas por um sujeito em uma atmosfera não costumeira, ou, de forma ainda mais clara, do incômodo de se vestir uma roupa inabitual, reconhecendo as limitações dos novos trajes.

No discurso de um dos estudantes, que será apresentado na sequência do texto, percebe-se a materialização de uma barreira, quando ele - o estudante brasileiro -, por não compreender o sentido de alguns enunciados do professor durante uma aula na universidade francesa, ouve de um colega daquele país: “cara, tu é burro, né?”⁶. Essa barreira parece ter sido um bloqueio, retomado em vários momentos da entrevista e, certamente, teve impactos na construção do conhecimento desse aluno durante a sua estada no Hexágono⁷. Muitos fios poderiam ser puxados e (per)seguidos neste tecido

⁵ Bubnova (2016, p. 45) explica que “palavra” em russo é *slovo*, entretanto pode ser traduzida também por “discurso, enunciado/enunciação”, o que permite que o título do texto de Bakhtin/Volochinov (1926/1927) “A palavra na vida e a palavra na poesia”, possa ser também traduzido como “Discurso na arte e discurso na vida”.

⁶ Tradução livre do estudante/entrevistado (4), conforme sua interpretação/entendimento da situação em comunicação: *T’es con ou quoi?*

⁷ Como também é conhecida a França, o Hexágono.

espesso que compõe o grande tema das mobilidades acadêmicas internacionais - o (des)preparo da universidade estrangeira para receber, acolher o outro; o papel desse Outro na construção do nosso conhecimento como reflexo histórico de força, poder e organização alheia, etc.

Nosso foco, aqui, contudo, é refletir a partir da perspectiva do professor brasileiro sobre possíveis elos dos óbices vividos por alunos brasileiros no exterior e o ensino-aprendizagem de francês no Brasil. Com vistas a facilitar a interação e, dessa forma, criar condições para que o estudante brasileiro viva *a e na* universidade francesa, construindo conhecimento; apontando para outra direção, diferente daquela revelada pelo aluno supracitado, que termina sua entrevista manifestando ter sido, em muitos momentos, apenas “um corpo estranho na sala de aula”.

Sabemos que os contextos geopolíticos influenciam nas mobilidades acadêmicas internacionais. A obrigatoriedade da internacionalização das universidades liga-se a interesses socioeconômicos e políticos. Bauman (1999, p. 15), ao refletir sobre as consequências humanas da globalização, aponta uma associação entre a supra importância dos acionistas para uma companhia e a vantagem de mobilidade dessas empresas em relação a seus financiadores acionistas, cuja mudança será atraída para onde “percebam ou prevejam uma chance de dividendos mais elevados”. No desenvolvimento de sua reflexão, quando discute sobre os desafios da alteridade, que podem levar ou (1) à tentação de reduzir a diferença à força ou (2) ao desafio da comunicação como um exemplo constantemente renovado, Bauman (1999, p.18) deduz que o “efeito geral da nova mobilidade é que quase nunca surge para o capital e as finanças a necessidade de dobrar o inflexível, de *afastar os obstáculos*, [...]”, isso porque o capital “pode sempre se mudar para locais mais pacíficos se o compromisso com a ‘alteridade’ exigir uma aplicação dispendiosa da força ou negociações exaustivas” e conclui seu pensamento dizendo que “não há necessidade de se comprometer se basta evitar”.

Delineando o contexto no qual habita o tema do ensino-aprendizagem de LE para a mobilidade acadêmica internacional, este artigo objetiva compreender os óbices comunicativos dos intercambistas brasileiros no exterior. Pretendemos considerar os resultados obtidos na oferta de novos cursos de francês, para alunos que se preparam à vida nas universidades francófonas.

Se “o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados”, a “palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social [...]” (VOLÓCHINOV, 2017, pp. 205, 206). Eis a importância de conhecer os óbices dos alunos em mobilidade e de refletir sobre as possibilidades de ensino-aprendizagem da LE que provoquem indagações e permitam respostas, não apenas a repetição de fórmulas prontas e de modelos abstratos.

Na visão dialógica, esclarece Rocha (2015, p. 62), “o ser humano é concreto, percebe o mundo de um lugar único, que jamais foi ou será ocupado por alguém, tendo a alteridade como condição de sua própria constituição”. Desse ponto de vista, nas interações interculturais, há que se apontar o (des)conhecimento do que é “presumido” no contexto para a interação verbal. A situação extraverbal, ou o contexto extraverbal, como nos esclarece Brait (2003, p. 129), é definida por três fatores: (1) “o horizonte comum dos interlocutores”, (2) “o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores” e (3) a “avaliação comum dessa situação”. Portanto, nesses três fatores da interação estão implicados o “presumido” do discurso e o seu conhecimento permite ser e se fazer compreendido. A pesquisadora ainda aponta o conceito de entonação, imprescindível para a perspectiva interacional, e que integra constitutivamente o dito do enunciado e o “presumido” ou o “não dito” do contexto extraverbal.

Com base ainda nessa perspectiva, é possível que a falta de uma compreensão ativa, da compreensão do francês em uso, do contexto extraverbal, dentre outros pontos, tenha colaborado para uma experiência que não resultou em boas lembranças para o entrevistado quatro (4) que, quando perguntado se teria vontade de voltar à França, respondeu seguramente “não” e justificou-se dizendo que não queria mais ser obrigado a “se relacionar com os franceses de novo”, porque “não se vê saindo com um grupo de franceses”, porque “a França é país cinza” e não se via mais andando nem “naquele frio”, nem “naquela tristeza cinza”.

É assim que nesse artigo, na tentativa de combinar pesquisa e ensino, sob a perspectiva da teoria dialógica bakhtiniana, analisa o discurso de seis estudantes maranhenses, egressos de programas de mobilidade acadêmica internacional para países

diversos⁸, na expectativa de propor novos ajustes nos futuros cursos de francês para programas dessa natureza. A fundamentação teórico-metodológica do presente estudo insere-se na Teoria/Análise Dialógica do Discurso – ADD (BRAIT, 2008), advinda da obra de Bakhtin e o Círculo, que consideram a interação como lugar de comunicação e, dessa forma, de produção da linguagem. Como o próprio nome sugere, a teoria tem o dialogismo como lugar para a constituição da linguagem e, para ele, dirigem-se nossos olhares e reflexões sobre os obstáculos vividos pelos alunos em intercâmbio internacional e que devem impactar de alguma forma nas nossas futuras práticas de ensino-aprendizagem de LE. Nessa visão epistêmica, não há categorias de análise *à priori*, elas emergem das relativas regularidades dos dados observados e apreendidos durante a realização da pesquisa (BRAIT, 2016).

Bakhtin (2013), em *Questões de estilística no ensino de língua*, dá-nos exemplos de como trabalhar a construção do conhecimento dialogicamente na sala de aula, por meio do ensino da língua viva. De acordo com Brait (2013), tal escrito se aproxima, *mutatis mutandis*, dos dilemas atuais do ensino de línguas. Para a autora:

(...) um pouco à nossa moda, ou seja, dos que combinam pesquisa, ensino e tentativa de construir caminhos metodológicos a partir de teorias que enfrentam a língua viva, em uso, ele tentava uma articulação, em suas aulas, entre sua concepção dialógica de linguagem e a prática para o ensino de questões de gramática exigidas pelo programa oficial. (BRAIT, 2013, p. 13).

Apesar de Bakhtin (2013) não ter considerado o ensino de língua estrangeira em seu texto, mas, sim, o de língua materna para refletir suas práticas didáticas de ensino-aprendizagem de língua na perspectiva dialógica, podemos relacionar essa sua proposta às demandas contemporâneas de ensino-aprendizagem de línguas, as questões que orbitam a ordem do repetível e do não repetível na língua; em outras palavras, os limites tênues entre os planos linguísticos e enunciativos do ensino-aprendizagem de línguas que (des)favorecem a interação na construção do conhecimento. As demandas de formação em língua para a mobilidade acadêmica internacional vêm-nos por meio de discursos que refletem e refratam em particularidades discursivas, o contexto da linguagem em uso.

⁸ México, Canadá, França e Estados Unidos.

Com referência a essas demandas, elas parecem apontar para caminhos distintos daqueles que vimos realizando nas práticas didáticas centradas em abordagens de ensino para objetivos específicos ou mesmo para objetivos universitários (SOUZA, 2017). A nossa hipótese é a de que o conceito de língua e linguagem, que subjazem as abordagens em uso, são transpostos em práticas pedagógicas que vão de encontro às reais necessidades dos alunos em formação à mobilidade acadêmica internacional. Acreditamos que poderia haver menos óbices na mobilidade acadêmica internacional de alunos brasileiros, se aos mesmos fossem proporcionadas práticas didáticas nas quais não se trabalhassem apenas as estruturas linguísticas, mas que houvesse também a promoção de sentido no contexto de enunciação.

2 Postulados bakhtinianos

É notável a contribuição aos estudos da linguagem oriunda do pensamento de Bakhtin e o Círculo (BRAIT, 2016) e a sua continuada relevância, pelas características de “atualidade” e de “contemporaneidade” (FARACO, 2001, p.28), cujos argumentos estariam ligados à pesquisa atual, mais ligada “à dispersão, à pluralidade, à heterogeneidade, à polissemia, à descontinuidade, ao vivido” (pp. 30, 31).

Esse “frescor heurístico” do pensamento bakhtiniano, para usar as palavras de Faraco (2001, p. 31), marcado pela valorização da eventicidade da existência, que traz um olhar para o plural, o heterogêneo, o multivocal e o centrífugo, encontra adequadamente lugar no atual momento epistemológico e nessa pesquisa.

A interação discursiva assume no pensamento bakhtiniano um lugar de destaque, que Volóchinov (2017 [1929], p. 219) apresenta da seguinte forma: “a interação discursiva é a realidade fundamental da língua”. Na esteira de Brait (2003), nosso recorte põe em destaque o conceito de interação estabelecido pela análise dialógica do discurso de Bakhtin e o Círculo, focalizando os textos *Discurso na vida e discurso na arte* (BAKHTIN/VOLOSHINOV⁹, 1976 [1926/1927]) e *Marxismo e filosofia da linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017[1929]).

⁹ A grafia Voloshinov, no texto de 1976 e Volóchinov, no texto de 2017, foram respeitadas.

Para se compreender o conceito de interação por esse ângulo, interação como processos verbal e social, a língua não é tomada como um sinal (constante e invariável) que pode ser reconhecido, mas como um signo (sempre mutável e flexível) que se compreende ativamente, e para o qual sempre respondemos. Embora no processo de compreensão de uma língua esteja presente a sua natureza de sinal e não se possa prescindir de um momento de sinalização (de reconhecimento do sinal), a compreensão é “a sua orientação em dado contexto e em dada situação, seria a orientação dentro de um processo de constituição e não a orientação dentro de uma existência imóvel” (VOLOCHINOV, 2017 [1929], p. 179).

Essa é uma das ideias que compõe o conceito de interação discursiva, sem esquecer que a ideia de compreensão já carrega também uma ideia de resposta, numa compreensão ativa. Volóchinov (2017 [1929], p.179), a propósito, esclarece que “é impossível traçar um limite claro entre a compreensão e a resposta, visto que toda compreensão responde, isto é, traduz o compreendido em um novo contexto, ou seja, em um contexto de uma possível resposta”. Assim, a compreensão de uma comunicação discursiva não pode desconhecer a ligação com a sua situação de realização.

Com foco na língua que constrói as situações de comunicação e que é onde se vive, Bakhtin/Volóchinov (1976 [1927], p. 6) esclarece que “na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente e que o discurso nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com essa situação”, por isso, o discurso não pode ser separado dessa vida, sem perder a sua significação. Nessa perspectiva axiológica, há outros conceitos ligados ao contexto extraverbal e que são importantes para a compreensão da língua em uso, isto é, para a uma locução plena de significado para o ouvinte. Bakhtin/Volóchinov (1976 [1927], p. 7) aponta que o contexto extraverbal que ajuda na constituição do sentido do enunciado traz três fatores na sua composição: (1) o horizonte espacial comum dos interlocutores (a unidade do visível); (2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores; e (3) sua avaliação comum dessa situação.

Ora, se olhássemos para as competências linguístico-discursivas¹⁰ a serem construídas com os alunos brasileiros que se preparam para a mobilidade acadêmica internacional, sob essa perspectiva teórico-metodológica, dever-se-ia levar em conta no processo de ensino-aprendizagem dessas três dimensões, que a interação linguístico-discursiva mobiliza: o conjuntamente visto, o conjuntamente sabido e o unanimemente avaliado, pois o enunciado depende diretamente desses três pontos, que são percebidos na língua em uso na vida real. O discurso, que reflete e refrata a realidade, guarda uma conclusão avaliativa da situação e convida os interlocutores a serem coparticipantes no ato de compreendê-la.

Dito de outra forma, o enunciado concreto compreende duas partes: *(a) a parte percebida ou realizada em palavras [e] (b) a parte presumida*; ou seja, um plano individual/subjetivo e um plano social/objetivo. Portanto, viver num país estrangeiro, em uma língua estrangeira, exige também conhecer o fenômeno social/objetivo que integra o horizonte dos falantes daquela língua, assim como os julgamentos de valor presumidos daquela comunidade.

Bakhtin/Volóchinov (1976 [1927], p. 9) esclarece que “as avaliações sociais básicas que derivam diretamente das características distintivas da vida econômica de um grupo social dado, usualmente não são enunciadas: elas estão na carne e sangue de todos”, por isso elas não precisam ser verbalizadas, pois já estão fundidas aos fenômenos e objetos aos quais elas correspondem. É sob essa coerção do julgamento de valor social presumido que se organizam os enunciados e suas entoações, sendo a entoação o elo estabelecido entre o discurso verbal e o contexto extraverbal, o que alça o discurso verbal para além das suas fronteiras, explica-nos Bakhtin/Volóchinov (1976 [1927]).

Com foco no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a língua como sinal puro, imutável, não existe nem nas fases iniciais da aprendizagem. Quando se trata de uma língua materna, essa ação de reconhecer sinais é eliminada na consciência linguística do membro de uma determinada comunidade. Entretanto, quando se trata da assimilação de uma língua estrangeira, o processo inicial de reconhecimento do sinal é

¹⁰ Uso aqui o termo “necessidades linguísticas” com foco nas interações nas quais a competência discursiva, que extrapola o simples conhecimento da gramática, e da língua como sistema, é imprescindível para o interagir social.

destacado, pois “a língua ainda não se tornou completamente ela mesma”, mas deve se encaminhar para o processo ideal, que é “a incorporação do sinal pelo signo puro e do reconhecimento pela compreensão pura” (VOLOCHINOV, 2017 [1929], pp. 179,180).

Diante dessa perspectiva, percebemos que as práticas didáticas no ensino-aprendizagem de francês no contexto da Educação Profissional no Brasil distanciam-se dessa compreensão de língua e, no que se refere às abordagens em curso nos Institutos Federais, o *Français sur Objectif Spécifique - FOS* e, derivado desse, o *Français sur Objectif Universitaire - FOU*, ambos têm uma noção/concepção de língua como instrumento, exterior ao sujeito, com foco em preparar para a “dimensão institucional das situações linguageiras a serem usadas e a dimensão cognitiva dos comportamentos esperados dos estudantes inseridos na universidade francesa”¹¹ (MANGIANTE, PARPETTE, 2012, p.147). Tal reflexão foi apresentada no artigo de Souza (2017) intitulado *O FOS / FOU a serviço do Instituto Federal do Maranhão: Limites e Possibilidades*.

3 As mobilidades acadêmicas internacionais e o ensino-aprendizagem de línguas no Instituto Federal do Maranhão – IFMA

O Programa CsF, instituído por meio do Decreto Presidencial nº 7642/2011, objetivava formar e capacitar alunos e professores brasileiros em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisas estrangeiros de excelência. Contou com a oferta de mais de cem mil bolsas em quatro anos e teve por objetivo promover a consolidação e a expansão da ciência e da tecnologia.

O Programa teve duas fases: (1) a primeira, a partir de 2011, previu a concessão de até 75 mil bolsas para alunos da graduação e de pós-graduação e, em 2014, já tinha concedido aproximadamente 83 mil bolsas; e a (2) segunda, a partir do mês de junho de 2014, que contava atingir mais de 100 mil bolsas até 2018. Um dos mais importantes requisitos para a participação no programa era a proficiência na língua estrangeira do

¹¹ Tradução livre do autor. “Cette approche, déclinaison du Français sur Objectif Spécifique, intègre fortement la dimension institutionnelle des situations langagières visées, et la dimension cognitive des comportements attendus de la part d’étudiants insérés dans l’université française.”

país alvo, geralmente em nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas Estrangeiras.

De acordo com Cuq e Gruca (2011, p. 225), sobre a língua francesa, os diplomas¹² DELF – Diploma de Estudos em Língua Francesa, níveis A1, A2, B1 e B2, e o DALF – Diploma Aprofundados de Língua Francesa, níveis C1 e C2, foram criados por meio do Decreto Ministerial francês de 22 de maio de 1985, modificados em 19 de junho de 1992 e em 27 de julho de 2000. Esses diplomas oficiais de língua francesa sofreram uma última mudança em primeiro de setembro de 2005 para harmonizar com a norma europeia do Conselho da Europa e tal alteração faz parte do vasto projeto de internacionalização das aprendizagens. Essa última mudança inscreve os testes para a aquisição desses diplomas numa perspectiva acional¹³ que, ainda de acordo com Cuq e Gruca, “define os usuários de uma língua como atores sociais que precisam realizar tarefas em circunstâncias determinadas, em contextos de ação precisos: pessoal, público, profissional, educacional” (CUQ; GRUCA, 2011, p. 225).

Os alunos entrevistados nessa pesquisa, que foram ao exterior pelo CsF, tinham como uma das condições *sine qua non* a apresentação do diploma em nível B1 e teriam três meses de cursos de língua na universidade estrangeira de acolhida para se aproximar do nível B2, desejado para o ingresso no nível superior das universidades.

Nesse contexto, Cuq e Gruca (2011, p. 227) especificam que o diploma DELF B1 corresponde, aproximadamente, a 400 horas de aprendizagem, é considerado um nível limiar¹⁴, limite entre um “usuário elementar” no nível A2 e um “usuário independente”¹⁵ B1, mas que ainda não alcançou o B2¹⁶, nível avançado de usuário independente, capaz de argumentar “para defender sua opinião”, nem de “desenvolver seu ponto de vista e de negociar. Nesse nível, o candidato mostra fluência no discurso social e torna-se capaz de se corrigir”.

¹² Diplôme d'étude en langue française (DELF) e Diplôme approfondi de langue française (DALF).

¹³ Perspective actionnelle, “qui définit les utilisateurs d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances données, dans un domaine d'action particulier: personnel, public, professionnel, éducationnel.” (CUQ, GRUCA, 2011, pp. 225,226)

¹⁴ Niveau seuil.

¹⁵ Niveau indépendant.

¹⁶ L'utilisateur B2 a acquis un degré d'indépendance qui lui permet d'argumenter pour défendre son opinion, développer son point de vue et négocier. A ce niveau, le candidat fait preuve d'aisance dans le discours social et devient capable de corriger lui-même ses erreurs. (CIEP, disponível em <http://www.ciep.fr/delf-tout-public/presentation-des-epreuves>, consultado em 15 de fevereiro de 2018).

É importante destacar que, de acordo com o CIEP¹⁷, as provas que dão acesso a esses diplomas de proficiência calcam-se em saberes, saber-fazer, saber-ser e saber-aprender, “presentes na competência para comunicar linguisticamente nos planos linguístico, sociolinguístico e pragmático” e a implementação dessa competência pode depender da “compreensão, da expressão, da interação e da mediação” (CIEP)¹⁸.

Com a dificuldade dos alunos brasileiros em preencher o requisito de ter a proficiência em nível B1, o governo federal criou o Idiomas sem Fronteiras¹⁹, em 2014; já resultado de um processo que começara em 2012 com as Portarias Normativas nº 105 e nº 1.466 de 2012, que instituíam o grupo de trabalho e o Programa Inglês sem Fronteiras, respectivamente. Como se pode perceber, o Programa CsF desencadeou uma série de ações em prol das línguas estrangeiras no Brasil e catalisou discussões em torno do ensino de línguas estrangeiras no país e os seus desafios contemporâneos.

Um dos fios que compõe o espesso tecido de discursos em torno dos desafios do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil realiza-se na proposta apresentada em julho de 2014, para a mudança na LDBEN nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), exigindo a fluência na oralidade da língua estrangeira moderna. De acordo com a matéria do Portal do Senado Federal²⁰ de 09 de julho de 2014, o autor do Projeto de Lei do Senado – PLS 71/2012 compreende que o acesso às competências orais das línguas estrangeiras se constrói em cursos privados de idiomas, para uma parcela da população que tem acesso a esses serviços. Portanto, seria necessário obrigar as escolas a incluírem em seus objetivos o desenvolvimento da competência oral dos alunos, a exemplo de outros países. É assim que Edmundo e Luna (2017, p. 194) concluem o artigo intitulado *Sobre o ensino da língua inglesa no*

¹⁷ O *Centre International d'Études Pédagogiques* - CIEP, foi criado em 1945, é um operador do Ministério da Educação Nacional da França e é membro da COMUE Sorbonne Universités (agrupa 11 estabelecimentos de excelência), cujas missões inscrevem-se no contexto prioritário de cooperação internacional e articula-se em três eixos: (1) Cooperação na área de educação; (2) Apoio à difusão da língua francesa e (3) Mobilidade internacional de pessoas. (Disponível em <http://www.ciep.fr/role-statut-missions>, consultado em 15 de fevereiro de 2018).

¹⁸ Ces examens reposent sur des savoirs, des savoir-faire, des savoir être et des savoir apprendre, présents dans la compétence à communiquer langagièrement sur les plans linguistique, sociolinguistique et pragmatique. La mise en oeuvre de cette compétence dans la réalisation d'activités langagières variées peut relever de la compréhension, l'expression, l'interaction et la médiation. (Disponível em <http://www.ciep.fr/delf-tout-public/presentation-des-epreuves>, consultado em 15 de fevereiro de 2018).

¹⁹ Disponível em: <http://isf.mec.gov.br>, acesso em 13 de janeiro de 2018.

²⁰ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/07/09/fluencia-oral-podera-ser-exigida-no-ensino-de-lingua-estrangeira-em-escolas-publicas>, acesso em 13 de janeiro de 2018.

currículo escolar por repercussões do Programa Ciência sem Fronteiras, apontando a exposição do pífio resultado de alunos brasileiros em inglês nos testes internacionais, como um dado positivo. Segundo os autores, o fato de ter tornado público essas dificuldades e a falta de políticas linguísticas integradas às necessidades do país, trouxe algumas das iniciativas supracitadas, a exemplo do Programa Idiomas sem Fronteiras.

Visto dos Institutos Federais, essas mudanças apresentaram grande impacto com o surgimento de centros de línguas, como extensão universitária, para a oferta de línguas estrangeiras voltadas para objetivos específicos e universitários. Especialmente o francês, que não figurava como língua obrigatória nos cursos superiores, teve grande expansão da sua oferta a partir de 2011 para formar os alunos para a mobilidade acadêmica internacional.

Na *Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais*, há a ideia de se romper com um formato consagrado, por séculos, aquele que compreende o conhecimento de forma fragmentada. Assim, os Institutos Federais devem superar a separação da ciência/tecnologia e da teoria/prática e “assegurar o lugar da arte e da cultura”. Esse conhecimento está no centro dos discursos de criação tanto dos Institutos Federais, como do Programa Ciência sem Fronteiras. Para Ruy Gama (apud JURACY et al., 2009) citado no livro *Concepção e diretrizes dos Institutos Federais*, “a tecnologia moderna é a ciência do trabalho produtivo”, e, assim, compreende-se a tecnologia como

o estudo sistemático científico e organizado do processo de produção, de diversos processos, relacionados com determinadas áreas do saber, os quais possuem uma metodologia. O autor conclui que tecnologia não é o fazer, mas sim o estudo do fazer [...], é o conhecimento sistematizado, é o raciocínio racionalmente organizado sobre a técnica. (GAMA, apud JURACY et al., 2009, p.16-17).

Nosso caminho é de estudar a língua(gem) como um fazer, um agir, e, assim, possibilitar a construção dialógica do conhecimento. Na obra do Círculo, o dialogismo tem um viés para a análise de fenômenos semiótico-enunciativo-discursivos e, igualmente, para um princípio de construção do conhecimento.

4 Percorso metodológico

A partir de uma pesquisa qualitativa, tendo como ancoragem teórico-metodológica a produção epistemológica de Bakhtin e o Círculo, buscamos ouvir 6 (seis) alunos maranhenses que viveram em média 12 (doze) meses em um país estrangeiro, dentro de um programa de mobilidade acadêmica internacional. O critério de seleção dos alunos foi por meio de uma amostra não probabilística, cujo convites para a entrevista por e-mails, telefones e redes sociais resultaram no grupo de seis estudantes por critérios de acessibilidade e conveniência.

Para a análise dos discursos desses estudantes maranhenses em mobilidade acadêmica internacional, seguimos as orientações do método sociológico de análise, proposto por Volóchinov (2017 [1929], p.220), assim como os pressupostos da Teoria/Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2008).

Os seis depoimentos foram transcritos, orientados parcialmente pelos critérios do Projeto NURC, e analisados a partir de temas como óbices e pontos facilitadores do intercâmbio, com foco nos conceitos de língua/linguagem que habitam a materialidade verbal. Nesse quadro teórico, todo enunciado elabora temas a partir de significações específicas, tecendo projetos comunicativos assentados em formas linguísticas e centros de valores.

5 Análise em perspectiva dialógica dos discursos dos intercambistas com foco para os óbices linguísticos

Os seis estudantes maranhenses entrevistados prepararam-se para a prova do DELF B1 no curso de francês do projeto de extensão Casa das Línguas, oferecido no Instituto Federal do Maranhão – Campus São Luís Centro Histórico, durante o primeiro semestre de 2014, e eles realizaram seus intercâmbios entre o segundo semestre de 2014 e o segundo semestre de 2015. As entrevistas aconteceram em dezembro de 2015.

Quanto ao perfil, o quadro abaixo apresenta o curso de origem, a cidade/país no qual o estudante morou, a duração da sua estada, por meio de qual programa de mobilidade internacional ele foi e qual língua estrangeira usou.

	Curso origem	Cidade/País exterior	Duração	Programa	Língua
E 1	Turismo	Guadalajara / México	1 ano	Cooperação Universitária	Espanhol
E 2	Engenharia Civil	Thunder Bay / Canadá	15 meses	Ciência sem Fronteiras	Inglês
E 3	Enfermagem	Angoulême / França	13 meses	Ciência sem Fronteiras	Francês
E 4	Engenharia Civil	Albi / França	1 ano	Ciência sem Fronteiras	Francês
E 5	Sistema de Informação	Saint-Étienne / França	1 ano	Ciência sem Fronteiras	Francês
E 6	Engenharia Elétrica	Annandale / Estados Unidos	1 ano	Ciência sem Fronteiras	Inglês

Quadro 1: Perfil dos alunos entrevistados e seus destinos internacionais.

A despeito de terem se preparado em francês para a realização do diploma de proficiência exigido pelos editais de mobilidade do Programa Ciência sem Fronteiras, três alunos decidiram se inscrever em outros editais e realizar seus intercâmbios em países não francófonos. Isso nos mostrou que o interesse maior era ser selecionado para a oportunidade do intercâmbio, tendo alguns deles elegido o francês apenas por menor concorrência nos editais.

Foi-lhes perguntado sobre uma experiência memorável positiva, como essa se deu. E1, depois de passar pela Cidade do México e, finalmente, chegar a Guadalajara, reconheceu que “não se atentou para a questão das férias” e, tendo chegado “numa sexta”, foi recepcionada “pelo pessoal da segurança”. No que diz respeito aos problemas da chegada, a entrevistada teve muitas experiências positivas e apontou “o estágio na Secretaria de Relações Exteriores” como “um incrível aprendizado”.

No decorrer da entrevista, E1 apontou as seguintes necessidades de agir durante a sua estada no México, especificamente durante o período inicial de adaptação: solicitar/receber informações, solicitar/receber orientações, compreender como se revela a gentileza naquela cultura e fazer uso dessas formas de produção de sentido. É possível que a proximidade cultural do mexicano e do brasileiro tenha favorecido as experiências positivas de E1. Ainda no contexto da sua chegada a Guadalajara, ela percebeu a gentileza da recepção da seguinte forma: “eu cheguei numa sexta [...] o pessoal ainda

estava de férias [...] quem me recepcionou foi o pessoal da segurança [...] falei que eu estava atrás de uma casa, aí eles foram e me ajudaram com o endereço e tal, foi muito legal”. Na perspectiva dos seguranças da universidade de Guadalajara, percebeu-se a disposição para tentar se colocar no lugar desse outro e ajudá-lo. Além do discurso verbal de E1 em diálogo com os seguranças, há um extraverbal espesso com o qual eles provavelmente se familiarizavam. A possibilidade de uma estudante internacional chegar, sem ter conhecimento do período de férias da universidade e sem lugar para ficar, constrói uma situação de fragilidade e impõe uma compreensão ativa, esperando respostas do interlocutor para que possa remediar aquela situação.

Durante a entrevista há muitos momentos de risos, quando retomada algumas lembranças. Por ter sido a única aluna que realizou um programa de mobilidade acadêmica internacional de cooperação universitária e financiada pelo Banco Santander, foi-lhe perguntado se “o México era o país de escolha”, ao que foi respondido que “não, mas quando veio o México ... foi maravilhoso, eu não me arrependo de ter ido para lá”.

Os aprendizados foram apontados em alguns momentos. No entanto, foi o estágio realizado na Secretaria de Relações Exteriores que foi um “incrível aprendizado”, pois ela trabalhou “na parte de cooperação acadêmica internacional” e foi acolhida “de braços abertos”.

O ponto negativo apontado por E1 diz respeito às questões organizacionais de uma viagem, nada como um *check list*, com uma pesquisa antecipada de questões práticas no país de destino, para evitar os desencontros e as incompreensões. E1 teve um problema com o seu cartão de crédito e revelou sua experiência de forma dramática: “eu tive muito problema, meu cartão de crédito não funcionava e, foi um terror, porque eu passei mesmo ... fiquei sem dinheiro, e quem me ajudou foram os amigos mexicanos, sabe?”. A impressão que nos dá é que as reformulações com o “eu passei mesmo ... fiquei sem dinheiro”, em uma entonação mais grave nesse momento, apontam para uma lembrança negativa e marcante da vivência no México. Situação possível de ser evitada se tivesse sido adotado um *check list* para viagens dessa natureza. O enunciado de dois sujeitos socialmente organizados prevê uma avaliação social de ambos para uma compreensão ativa. Nesse contexto, diante do problema de precariedade financeira devido ao não funcionamento do cartão de crédito de E1, os “amigos mexicanos” a socorreram e a ajudaram com o dinheiro.

Para E2, a chegada foi um “impacto enorme”, pois em Thunder Bay, no Canadá, a temperatura no momento de chegada era de 10 graus. Apesar de ter viajado na segurança da companhia de um grupo de estudantes brasileiros até Toronto, ele reconheceu que sua chegada à universidade “foi uma decepção”, pois “foi cedo demais” e a universidade “estava na época do feriado”. Por sorte, contatou um brasileiro que já estava lá, coincidentemente, um ludovicense²¹, que o “recebeu no aeroporto e o levou até à casa indicada pela universidade”. É possível ver que a avaliação da situação: “ter chegado no momento inadequado e não ter saída” foi apreciada e compreendida por outro brasileiro que já estava no Canadá, e era proveniente da mesma cidade brasileira, e reagiu oferecendo sua ajuda e o acompanhando até a casa indicada pela universidade.

No tocante ao seu conhecimento da língua inglesa, E2 apontou que por meio do seu nível de língua, já “bastante avançado”, comunicava-se e sentia-se tranquilo e “confiante para falar”. Portanto ele esperava que, ao chegar lá, esse nível “aumentasse mais no sentido de sotaque e vocabulário”. Ele acredita que o não avanço do seu nível de inglês durante a sua estada no Canadá como ele esperava, deveu-se às turmas com diferentes demandas sem que os professores tivessem tempo de identificar qual seria a necessidade de cada um. Ao final da entrevista, contudo, perguntado sobre o que ele recomendaria a novos estudantes brasileiros prestes a partir ao Canadá, E2 afirmou que deveriam “estudar a língua, porque chegar falando permite explorar muito mais coisas e de se relacionar de forma fácil”, e que ele, por ter “um sotaque brasileiro muito forte, muitas vezes as pessoas não entendiam, quando tentava falar” e foi só com o tempo que ele “conseguiu ultrapassar essa barreira”. Volóchinov (2017 [1929], p. 181) lembra-nos de que “na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante”, isso reacende o fato do estudante brasileiro acreditar que o seu “forte sotaque brasileiro” e o seu vocabulário a ser expandido, tenham sido os obstáculos nas suas tentativas de interações na chegada ao Canadá. Volóchinov, mais adiante, conclui dizendo que “a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana” (2017 [1929], p. 181).

²¹ Gentílico de São Luís, Maranhão.

Portanto, E2 decidiu investir mais em interações com a comunidade local, frequentando a igreja, por exemplo. Em outro momento da entrevista, E2 afirma que por ser “mais na minha, costumava frequentar igreja ... fazer amizade e tirar proveito da mesma fé”, diferentemente de outros estudantes brasileiros que gostavam de balada e festas.

Sobre uma lembrança positiva memorável, E2 conseguiu, com certa dificuldade, selecionar uma disciplina que cursou no Canadá, “*surveying*”, que no Brasil é o equivalente a “topografia”. Para ele, foi muito bom “rever esse assunto e estudar de outra forma”, melhor do que havia estudado no Brasil. Percebe-se que a interação com falantes de horizontes sociais próximos, seja na igreja, ou com o grupo de brasileiros (e, coincidentemente, o ludovicense), aproximam os falantes por compartilharem de julgamentos de valor presumidos, permitindo assim a construção de sentidos em seus enunciados e a capacidade de serem devidamente respondidos.

Por ter sido o entrevistado que mais tempo ficou no exterior, quinze (15) meses (três (3) meses para o curso de língua inglesa na universidade de acolhimento e um ano para cursar o ano letivo na universidade), E2 apontou grandes mudanças na sua vida depois de ter vivido essa experiência intercultural, argumentando que se sente mais preparado e menos “receoso de conhecer coisas novas, lugares novos” por saber “mais ou menos como se comportar”, a exemplo de questões “éticas e morais” como “tirar xerox, jogar livro no chão” que eram atitudes “reprovadas pela maioria”, “praticamente um pecado”. Finaliza sua entrevista com o seguinte resumo: “Quando a gente viaja, a gente vai de uma forma, volta de outra, mas as pessoas que ficam continuam do mesmo jeito, né?”. Desenvolvendo um pouco mais a ideia, ele diz que, quem viaja “vê tanta coisa, aprende tanta coisa, se encanta com tanta coisa” e, quando volta “encontra as mesmas situações, os mesmos problemas cotidianos, as mesmas pessoas com as mesmas linhas de pensamento”; e termina dizendo: “é até um pouco frustrante voltar”. O fato de o estudante sugerir que o “eu” só existe diante do “outro” e que a interação vivida vai além do processo verbal, chegando ao social (e às identidades) é uma construção, a nosso ver, salutar.

E3 confessou que “foi uma aventura chegar lá”, em Angoulême, na França, porque ela “pensava que sabia alguma coisa de francês, né?”, apesar de ter ido com o nível B1 de francês, o que o Programa CsF exigia. Como muitos outros estudantes, ela

foi três meses antes do início do ano letivo na França e estudou francês na universidade de acolhimento para aproximar-se do nível B2, recomendado para a integração universitária. Essa estudante deu fortes indícios de que o nível de proficiência linguística B1 não lhe garantiu sucesso na interação comunicativa, por falta de importantes elementos tanto do meio presumido social, quanto de possibilidades de comunicação verbal. Ela afirmou que, chegando ao aeroporto Charles de Gaulle, “enorme, um mundo”, foi tentar se comunicar no “negocinho de informação” e, chegando lá constatou que “o moço viu que eu não estava falando muito bem francês, e ele mudou para o inglês, disse que eu tinha que pegar um trem, [...], um TGV”, e “eu não sabia o que era um TGV”. A falta de conhecimento do contexto objetivo, além do uso da linguagem inadequada em francês dificultaram as primeiras tentativas de interação.

Apesar de ter apontado muitos problemas na chegada à França, E3 revelou que “desde pequena perturbava a mãe para ir para a França”, era o “seu sonho”, e é assim que ela respondeu sobre a memória mais positiva que teve da sua experiência: “estar na França” e “conhecer os castelos de Tours e Amboise” que lhe deram a ~~real~~ sensação de que “realmente, agora sim, a gente chegou na França”. Tudo mudou, quando E3 encontrou um namorado francês, um representante comercial que estava de passagem por Angoulême, que foi “atraído” pelo barulho causado pelo grupo de brasileiros, como ela mesma explicou: “a gente sempre chama muita atenção, né, brasileiro é meio zoadento, tava num restaurante, e aí ele acabou falando comigo e tal, contato brasileiro, quer ajudar e tudo, a gente acabou conversando e ...”, depois desse laço afetivo, toda a sua experiência na França foi positivada. Ela contou também que com ele, o namorado francês, aprendeu “mais gírias da região, aprendi mesmo o francês, *familier*, eles falam, ele me ajudou 70%, ou mais”, e essa ajuda foi apresentada com correções constantes, anunciadas assim “Olha, essa tua frase aí não é francês. Tu tá falando ... brasileiro! ((risos))”.

E4 apontou o contato com outra cultura, como sendo um ponto muito positivo. No entanto, especificou sua resposta, esclarecendo que “a gente vê que eles têm também o ponto negativo deles, porque quando a gente está lá fora, a gente pensa que é só maravilhas”. Explicando melhor essa ideia, E4 diz que os alunos brasileiros na universidade francesa “tinham que fazer as provas e que o mesmo tempo para o aluno

francês era o mesmo tempo para o estrangeiro”. Exemplificando esse ponto, ilustra que em uma prova, sem poder usar o dicionário no celular, não sabia o que a questão pedia para calcular, a capacidade de sustentação, se era de uma “roldana” ou de uma “viga”, pois os cálculos seriam distintos. Sem poder usar dicionário, o estudante brasileiro “ficou totalmente ... perdido. ((risos))”.

E5 enumerou as dificuldades iniciais ligadas ao deslocamento até Saint-Étienne, França, e apontou como ponto positivo o convívio com estrangeiros de diversos países, o que lhe permitiu “aprender muito”, sobretudo ao ver como “numa determinada situação, cada cultura vai reagir de uma forma diferente”. Exemplificando uma dificuldade de comunicação, E5 ilustrou com o exercício proposto em sala, nas aulas de francês, sobre entrevistas, no qual o professor lhe pedia para responder tentando prever qual poderia ser a próxima pergunta do interlocutor.

Reconhecendo o seu nível básico de francês, ela trouxe uma memória negativa de interação com um responsável do setor de carteira de transporte na França. Chegando à estação para tentar fazer uma carteira, sem saber que havia duas possibilidades de carteira, o responsável “foi bem grosseiro”, “não teve a sensibilidade de falar: olha, essa aqui serve para isso e a outra serve para isso” e respondeu-lhe “você devia saber, já devia tá ciente”. Finaliza esse caso dizendo “sabe aquela coisa assim, típico de francês”.

E6 aponta dificuldades em ter realizado sozinho o deslocamento e elege o convívio com o “grupo evangélico” da universidade como sendo a melhor memória, pois “chegou lá com o nível de inglês assim, baixo, né?” e o convívio com esse grupo ajudou muito a crescer no inglês. Antes de integrar o grupo na igreja e melhorar no inglês, sentia-se impossibilitado de sair de casa, “tinha que ficar em casa, não podia sair”.

Considerações finais

Com o objetivo de compreender os óbices comunicativos dos intercambistas brasileiros no exterior, ouvimos seis estudantes maranhenses, cujas experiências internacionais foram marcadas por memórias de experiências positivas e negativas. No que se refere aos óbices, há uma ausência da compreensão do fenômeno social/objetivo

que integra o horizonte dos falantes e, igualmente, os julgamentos presumidos daquela comunidade. É possível que a não capacidade do estudante brasileiro de compreender a construção de sentido no contexto da enunciação em língua estrangeira, seja característica de estudantes egressos de uma abordagem de ensino de línguas com objetivo específico e/ou universitário, que compreende a língua como sendo exterior ao sujeito.

É curioso perceber que o nível de proficiência linguística atestado pelos diplomas DELF B1 e os cursos de três meses nas universidades francófonas que o conduziam a um nível próximo do DELF B2 não garantiam o sucesso das suas interações no país estrangeiro. É muito importante ouvir a experiência dos alunos que já realizaram o intercâmbio, com foco nos pontos facilitadores e nos óbices, para ampliar o campo de atuação dos professores formadores desses jovens.

A mobilidade acadêmica internacional é uma descoberta e a organização de estágios básicos de uma viagem, como organizar e decidir sobre datas, alojamento e administração financeira para a manutenção no país estrangeiro representam questões que geralmente ficam à margem do deslumbramento com a antecipação da viagem.

Os entrevistados brasileiros buscavam “acolhimento” e “hospitalidade” nas interações sociais, sem se dar conta de que o horizonte social no qual eles habitavam é constituído de diversas tensões. Retomamos os esclarecimentos de Bakhtin/Volóchinov (1976 [1927], p.9) em que “as avaliações sociais básicas que derivam diretamente das características distintivas da vida econômica de um grupo social dado, usualmente não são enunciadas: elas estão na carne e sangue de todos”, por isso elas não precisam ser verbalizadas, pois já estão fundidas aos fenômenos e objetos aos quais elas correspondem.

Pretende-se considerar essas e outras vozes de estudantes intercambistas para o ajuste na oferta de novos cursos de francês, àquele(a)s que se preparam à vida nas universidades francófonas.

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de doutorado.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN/VOLOSHINOV, V. Discurso na vida e discurso na arte: sobre a poética sociológica. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para fins didáticos, a partir da tradução inglesa de I. R. Titunik: VOLOSHINOV. *Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics*. In: Freudism. New York: Academic Press, 1976.
- BAKHTIN, M. M. *Questões de estilística no ensino de língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1942-1945].
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BRAIT, Beth. Interação, gênero e estilo. In.: PRETI, Dino (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.
- _____. Perspectiva Dialógica. In.: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (Orgs.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012. p. 9 - 30.
- _____. Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin (apresentação). In.: BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino de língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1942-1945], p. 7-18.
- _____. Análise e Teoria do Discurso. In.: BRAIT, Beth. *Bakhtin: Outros Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2016.
- BUBNOVA, Tatiana. Voloshinov: a palavra na vida e a palavra na poesia. In.: BRAIT, Beth. *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2016.
- CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2011.
- EDMUNDO, E. S. G.; LUNA, J. M. F. *Sobre o ensino da língua inglesa no currículo escolar por repercussões do Programa Ciência sem Fronteiras*. In.: LUNA, J. M. F.; SEHNEM, P. R. (Orgs.). *O programa Ciência sem Fronteiras em avaliação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- FARACO, C. A. Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas. In.: BRAIT, B. (Org.) *Estudos enunciativos no Brasil: Histórias e Perspectivas*. Campinas, SP: Pontes: São Paulo: Fapesp, 2001.
- GALLI, Joice Armani. As línguas estrangeiras como política de educação pública plurilíngue. In.: GALLI, Joice Armani (Org.). *Línguas que botam a boca mundo: reflexões sobre teorias e práticas de línguas*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011, 15-36.
- HIRSCHKOP, K. *Bakhtin in the sober light of day (an introduction to the second edition)*. In: HIRSCHKOP, K; SHEPHERD, D. (Eds.). *Bakhtin and Cultural Theory*. Manchester: Manchester University Press, 2001, pp. 1-25.

JURACY, Caetana (Org.). *Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/12/2008*. Natal: Editora do IFRN, 2009.

MANGIANTE, Jean-Marc; PARPETTE, Chantal. *Le Français sur Objectif Universitaire: de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires*. Synergies Algérie, nº15, 2012, pp. 147-166.

SOUZA, Vilton Soares de. O FOS/FOU a serviço do Instituto Federal do Maranhão: limites e possibilidades. In.: GALLI, Joice; BOUCHONNEAU, Nadège (Orgs.). *O FOS e o FOU no Nordeste do Brasil: Quais expectativas?* Recife: Editora UFPE, 2017, pp. 115-126.

VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad., notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

Recebimento: 23/02/2018

Aceite: 14/04/2018