



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE UBERLÂNDIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO

DANÚBIA FÁBIA DE SOUZA

DIZERES SOBRE O PROGRAMA DE MOBILIDADE INTERNACIONAL NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UBERLÂNDIA

2016

DANÚBIA FÁBIA DE SOUZA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**DIZERES SOBRE O PROGRAMA DE MOBILIDADE INTERNACIONAL NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - nível mestrado- do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito final de créditos para obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

Orientador: Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme.

UBERLÂNDIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S729d
2016 Souza, Danúbia Fábila de, 1983-
 Dizeres sobre o Programa de Mobilidade Internacional na formação
 do professor de língua estrangeira / Danúbia Fábila de Souza. - 2016.
 137 f. : il.

 Orientadora: Maria de Fátima Fonseca Guilherme.
 Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de Uberlândia,
 Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
 Inclui bibliografia.

 1. Linguística - Teses. 2. Análise do discurso - Teses. 3. Professores
 de línguas - Formação - Teses. 4. Línguas - Estudo e ensino - Teses. I.
 Guilherme, Maria de Fátima Fonseca. II. Universidade Federal de
 Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III.
 Título.

CDU: 801

Banca Examinadora

No início do trabalho heurístico, não é tanto a inteligência que procura, construindo fórmulas e definições, mas os olhos e as mãos, esforçando-se por captar a natureza real do objeto; acontece que, em nosso caso, os olhos e as mãos se encontram numa posição difícil: os olhos nada vêem, as mãos nada podem tocar, é o ouvido que, aparentemente mais bem situado, tem a pretensão de escutar a palavra, de ouvir a linguagem.

Mikhail Bakhtin (Volochínov) (2009, p. 71)

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme, ‘minha’ orientadora,

pelo amor e dedicação ao trabalho

pelo amor e dedicação aos professores de línguas

pelo exemplo de educação que advoga, e que procuro seguir

pelas palavras sinceras que profere, e que procuro ouvir

pela dignidade que me faz aspirar

pelas emoções conflitantes que em mim provoca

**emoções que um verdadeiro professor deve provocar
em seus aprendizes**

Agradecimentos

Aos meus pais Francisco Bernardo e Aparecida Beatriz: pela dedicação, pelo exemplo e pelo amor incondicional.

À minha filha, Lavinne: pelo amor, pela compreensão e por ser o motivo maior do meu viver.

Ao meu eterno namorado, Ricardo: pelo amor, pela compreensão, pelo apoio, pelo carinho e pelo companheirismo.

Aos meus irmãos, Alex e Junior e suas respectivas esposas Cinthia e Alexsandra: pelo carinho e pelo auxílio.

À minha irmã, Drucila: pelo amor, pelo apoio, pela dedicação e pelo auxílio.

Aos participantes da pesquisa: pelo entendimento, pela confiança e por terem me concedido seus dizeres.

Aos amigos e colegas do Curso, Júlia, Nathália, Patrícia, Evelyn, Rayanne, Thiago, Rowena, Elisandra: pelo apoio e pela trajetória.

Aos colegas do LEP: pelo auxílio, pelo apoio, pelas interlocuções.

Ao Prof. Dr. João Bôsko Cabral dos Santos e à Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito: pelo apoio, pela paciência, pelas interlocuções.

Aos professores, colegas e amigos, PPGEL/UFU: pela parceria, pela amizade, pelo apoio.

Às secretárias e amigas do PPGEL/UFU, Virgínia e Luana: pela compreensão, pela dedicação.

A todos familiares, alunos e amigos que me apoiaram e me incentivaram ao longo desta pesquisa, um projeto acadêmico, um projeto de vida.

RESUMO

Esta dissertação foi elaborada a partir de uma abordagem inter/transdisciplinar que compreende a Linguística Aplicada (LA), a Análise Dialógica do Discurso (ADD) e a Análise do Discurso de linha francesa (AD). A pesquisa desenvolvida teve como objetivo analisar como a experiência no exterior e a participação no Programa de Mobilidade Internacional (PMI) são discursivamente representadas pelos sujeitos quando ocupam o lugar discursivo de (futuros) professores de Língua Estrangeira (LE). Isso significa que buscamos investigar como a experiência vivenciada por esses sujeitos no exterior pode incidir em sua formação acadêmica e em sua prática profissional. Em relação aos participantes da pesquisa, analisamos como quatro (04) professores pré-serviço ou em-serviço de LEs (inglês e francês), que participaram do programa, representam o PMI, o contato com a LE no exterior e o processo de ensino/aprendizagem de LE. Depoimentos desses quatro professores foram coletados por meio da Proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos) (SERRANI-INFANTE, 1998). Como resultado, foi possível perceber que a relação dos participantes da pesquisa em relação à experiência vivenciada no PMI encontra-se balizada por três representações, assim denominadas: i) representando o PMI; ii) representando o contato com a LE no exterior; iii) representando o processo de ensino-aprendizagem de LE. Essas representações se interpenetram e se interconstituem, sendo que a discursividade construída nos dizeres dos enunciadores acena para algumas inscrições discursivas, a saber: i) a inscrição no PMI enquanto referencialidade para a formação do professor de LE e a inscrição na (ilusão) de completude (representando o PMI); ii) a inscrição no discurso da excelência e na completude do outro (representando o contato com a LE no exterior); iii) a inscrição no PMI enquanto referencialidade para o aprendizado e para o ensino (representando o processo de ensino-aprendizagem de LE). Assim, para enunciar sobre o lugar do PMI em sua formação acadêmica e em sua prática profissional, os professores se inscrevem discursivamente de forma a representar o PMI a partir do lugar sócio-histórico-ideológico-discursivo que ocupam. A dialogicidade instaurada entre as inscrições discursivas deixa vir à tona a tomada de posição desses sujeitos que constroem um lugar imaginário para o PMI, de forma a representá-lo discursivamente como essencial/fundamental para o ensino-aprendizagem da LE e para a formação e a prática do professor de LE, ou seja, há a inscrição no discurso da supremacia do PMI para a constituição do sujeito-professor de LE.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Análise do Discurso; Programa de Mobilidade Internacional; Intercâmbio; Formações de professores de LEs; Processo de ensino-aprendizagem de LE.

ABSTRACT

This thesis was elaborated from an inter/transdisciplinary approach that includes Applied Linguistics (AL), Dialogical Discourse Analysis (DDA) and French Line Discourse Analysis (DA). The developed research had as purpose to analyze how abroad experience and International Mobility Program (IMP) participation are discursively represented by the individuals when they occupy the discursive place of (future) Foreign Languages (FL) teachers. This means that we aim to investigate how the abroad experience faced by these individuals can influence their academic education and their professional practice. Regarding the research participants, we analyzed how four (04) pre-service or in-service FLs teachers (English and French) who participated in the program, representing IMP, contact with FL abroad and FL learning teaching process. These four teachers testimonials were collected through the AREDA Proposal (Analysis of Discursive Resonances in Open Testimonials) (SERRANI-INFANTE, 1998). As a result, it was possible to realize that the relation of the research participants in concerning to the experience faced in the IMP is marked by three representations, which are: i) representing IMP; ii) representing the contact with abroad FL; iii) representing FL teaching-learning process. These representations interpenetrate and interconstitute themselves, and the built discursiveness in some of enunciators sayings beckons for some discursive inscriptions, namely: i) the IMP inscription as reference for FL teacher formation and the inscription in the (illusion) of completeness (IMP representing); ii) excellence speech inscription and completeness of the other (representing the contact with the FL abroad); iii) enrollment in PMI as a reference for learning and teaching (representing the teaching-learning process of FL). Therefore, in order to place IMP influence in its academic education and in its professional practice, the teachers discursively register themselves in order to represent the IMP from the socio-historical-ideological-discursive place they occupy. The dialogue established by the discursive inscriptions reveals the positioning of those individuals who build an imaginary place for IMP, in order to represent it discursively as essential/fundamental for FL teaching and learning and for FL teacher formation and practice, in other words, there is an inscription in the IMP's supremacy discourse for FL teacher's constitution.

Keywords: Applied Linguistics; Speech analysis; International Mobility Program; Exchange; FLs teacher training; FL teaching-learning process.

RÉSUMÉ

Cette dissertation a été élaborée à partir d'une approche méthodologique inter/transdisciplinaire qui comprend la Linguistique Appliquée (LA), l'Analyse Dialogique du Discours (ADD) et l'Analyse du Discours (AD). La recherche développée a eu comme objectif analyser comme l'expérience à l'extérieur et la participation dans le Programme de la Mobilité Internacional (PMI) sont discursivement représentée par les sujets quand occupent le lieu discursive de (futurs) enseignants de Langue Étrangère (LE). Ça signifie que nous cherchons examiner comme l'expérience vécue par ces sujets à l'extérieur peut se présenter dans sa formation académique et dans sa pratique professionnelle. En relations aux participants de la recherche, nous avons analysé comme quatre (04) enseignants pré-service ou en-service de LEs (anglais et français), qui ont participé du programme, représentent le PMI, le contact avec la LE à l'extérieur et le processus d'enseignement/apprentissage de LE. Témoignages de ces quatre enseignants ont été collectés par la Proposition AREDA (Analyse de Résonances Discursives en Témoignages Ouverts) (SERRANI-INFANTE, 1998). Comme résultats, a été possible apercevoir que la relation des participants de la recherche en relations à l'expérience vécue dans l'échange se trouve balisée par trois représentations, ainsi dénommé : i) représentation du PMI ; ii) représentation du contact avec la LE à l'extérieur ; iii) représentation du processus d'enseignement/apprentissage de LE. Ces représentations s'interpénètrent et s'interconstituent, une fois que la discursivité construite dans les énonciations des participants de la recherche indique à quelques inscriptions discursives, à savoir : i) l'inscription au PMI à partir de la référentialité pour la formation des enseignants de LE et l'inscription à l'(illusion) de complétude (représentation du PMI) ; ii) l'inscription au discours de l'excellence et à la complétude de l'autre (représentation du contact avec la LE à l'extérieur) ; iii) l'inscription au PMI à partir de la référentialité pour l'apprentissage et pour l'enseignement (représentation du processus d'enseignement-apprentissage de LE). Ainsi, pour énoncer sur le lieu du PMI dans sa formation académique et dans sa pratique professionnelle, les enseignants s'inscrivent discursivement de forme à représenter le PMI à partir du lieu socio-historique-ideologique-discursive qui occupent. La dialogicité établie entre les inscriptions discursives laisse la mise en relief la prise de position de ces sujets qui construisent un lieu imaginaire pour le PMI, de forme à le représenter discursivement comme essentiel/fondamental pour l'enseignement-apprentissage de la LE et pour la formation et la pratique de l'enseignant de LE, en autres thêmes, il y a l'inscription au discours de la suprématie du PMI pour la constitution du sujet-enseignant de LE.

Mots-clé: Linguistique Appliquée; Analyse du Discours; Programme de la Mobilité Internacional; Échange; Formations des enseignements de LEs; Processus d'enseignement-apprentissage de LE.

LISTA DE SIGLAS

LA- LINGUÍSTICA APLICADA

ADD- ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

AD- ANÁLISE DO DISCURSO

ADF- ANÁLISE DO DISCURSO LINHA FRANCESA

LE- LÍNGUA ESTRANGEIRA

LI- LÍNGUA INGLESA

LF- LÍNGUA FRANCESA

LP- LÍNGUA PORTUGUESA

LM- LÍNGUA MATERNA

PMI- PROGRAMA DE MOBILIDADE INTERNACIONAL

SD- SEQUÊNCIA DISCURSIVA

LEP- LABORATÓRIO DE ESTUDOS POLIFÔNICOS

GEDEN- GRUPO DE ESTUDOS EM DISCURSO E ENSINO

DRII- DIRETORIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS E INTERINSTITUCIONAIS

UFU- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

CEP/UFU- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA UFU

TCLE- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Concepção das formações imaginárias. P. 31

FIGURA 2 - Existência das formações imaginárias. P. 33

SUMÁRIO

Capítulo 1: Historicidade da Pesquisa.....	13
1. Introdução.....	13
1.1. Contextualização da Pesquisa.....	13
1.2. O PMI (PMI).....	18
1.3. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: interfaces.....	20
Capítulo 2: Arcabouço teórico-metodológico.....	24
2. Introdução.....	24
2.1. Concepções de língua, discurso, sujeito e memória discursiva para a AD francesa.....	25
2.2. Concepção de representação numa perspectiva pecheutiana.....	30
2.3. Concepções de língua, sujeito e enunciado para o círculo de Bakhtin.....	34
2.4. A proposta AREDA.....	40
Capítulo 3: História da construção e da constituição do <i>corpus</i>.....	44
3. Introdução.....	44
3.1. Configuração do <i>corpus</i> da pesquisa.....	45
3.2. Perfil dos enunciadores participantes da pesquisa.....	48
3.3. Procedimentos de análise do <i>corpus</i> da pesquisa.....	50
Capítulo 4: Dizeres sobre o PMI na formação do professor de LE (LE).....	52
4. Introdução.....	52
4.1. Representando o PMI.....	53
4.1.1. A Inscrição no PMI enquanto Referencialidade na Formação do Professor de LE.....	53
4.1.2. A Inscrição na (Ilusão) de Completude.....	60
4.2. Representando o Contato com a LE no Exterior.....	72
4.2.1. A Inscrição no Discurso da Excelência.....	72
4.2.2. A Inscrição na Completude do outro.....	76
4.3. Representando o Processo de Ensino/Aprendizagem de LE.....	81
4.3.1. O PMI enquanto Referencialidade para o Aprendizado.....	81
4.3.2. O PMI enquanto Referencialidade para o Ensino.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
ANEXOS.....	95

CAPÍTULO 1

Historicidade da Pesquisa

1. Introdução

Este capítulo representa o início da dissertação de mestrado intitulada *Dizeres sobre o Programa de Mobilidade Internacional (PMI) na formação do professor de Língua Estrangeira (LE)*, na qual buscamos examinar e problematizar algumas interpelações acerca do PMI e seus desenvolvimentos na vida acadêmica, profissional e social dos (futuros) professores de LE que participaram da experiência de um intercâmbio.

Essas interpelações nos inquietavam enquanto pesquisadora e também professora de Língua Francesa (LF), mesmo antes de obter o título de graduação em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa (LP), LF e suas respectivas literaturas, e mesmo antes, e de atuar como professora de LE.

Para essa dissertação, buscamos analisar e problematizar como essa experiência no PMI incide nas representações discursivas que os sujeitos-participantes constroem e, possivelmente, demonstram em sala de aula, tanto como “aprendentes” como “ensinantes” de uma LE. Assim, assumimos as inquietações e interpelações dessa pesquisa respaldada pela Linguística Aplicada (LA) e dialogada também com a Análise do Discurso (AD) e a Análise Dialógica do Discurso (ADD) nos fazendo refletir sobre as questões levantadas anteriormente.

1.1 Contextualização da Pesquisa

As primeiras reflexões acerca desta pesquisa iniciaram-se no processo de seleção para o intercâmbio promovido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no primeiro semestre do ano de 2010. Essas reflexões foram se aprofundando nos encontros do Laboratório de Estudos Polifônicos (LEP) e no Grupo de Estudos em Discurso e Ensino (GEDEN), ambos do Instituto de Letras e Linguística da referida universidade, o que

fomentou várias questões a respeito da formação do professor de LE pré-serviço e/ou em-serviço com base em uma experiência cultural e linguística, adquirida com o intercâmbio.

O interesse por um trabalho que tivesse como tema os impactos do PMI, ou seja, o intercâmbio na vida acadêmica e profissional de (futuros) professores de LE, esteve presente desde o início do Curso de Letras, com as discussões ocorridas nas disciplinas de Metodologias ao Ensino de LEs desse curso. Entretanto, somente depois de uma viagem à França e com a experiência de estudar a LF no exterior, esta interpelação se fez mais nítida, tornando, assim, um tema de pesquisa que fosse capaz de contemplar relações outras entre o sujeito e sua formação.

Este trabalho nos possibilitará compreender questões acerca de como o PMI tem sido discursivamente representado e como esta interação entre as universidades do Brasil e do exterior é retratada na profissionalização dos (futuros) professores de LE, levando em consideração que o interesse de participação no PMI aumenta consideravelmente a cada ano.

Por se tratar de uma área que tem como objeto de estudos o PMI, um tema inovador e, ao mesmo tempo, escasso nos trabalhos acadêmicos, trazemos aqui alguns autores que produziram pesquisas sobre determinados aspectos pertinentes ao objeto de estudo referido. O que intitulamos como PMI, em outros trabalhos, vemos sendo usado o termo de internacionalização, que, de um modo geral, compreende o mesmo significado, ou seja, estudantes que buscam no exterior, por meio do PMI, entre instituições universitárias de ensino superior, de pós-graduação ou de especializações, um meio para aprimorarem seus conhecimentos e seus currículos, possibilitando, assim, um futuro promissor para a carreira profissional ou acadêmica.

Os PMIs são decorrentes da globalização e viabilizam a democratização, a profissionalização e a autonomia dos estudantes, os quais investem desde o início da graduação, no aperfeiçoamento das LEs, na participação em eventos promovidos pelas universidades, isto é, investem na retroalimentação do currículo, o que, na maioria das instituições, é o principal elemento para a seleção de candidatos que queiram participar do PMI.

Segundo Charle et al (2004), para que esses estudantes participem desse mundo globalizado e sejam incluídos com sucesso no mercado de trabalho, eles precisam se adequar aos quesitos necessários. A facilidade com as LEs não é o único quesito para ter sucesso em

outro país, esse é apenas um deles. Outro quesito igualmente importante e citado por esses pesquisadores franceses preditos: ter uma renda familiar considerável, porque morar em outro país com o objetivo de estudar não é acessível a todos os estudantes; e levando em consideração que a maioria dos alunos dos Cursos de Letras e Humanas são de classe média ou baixa, salvo as poucas exceções, isso leva a uma relação de desigualdade social entre os candidatos que almejam fazer o intercâmbio. Nas palavras dos referidos autores,

a proporção de filhos de executivos superiores/profissionais liberais é muito mais alta nas CPGE (Cursos Preparatórios para as Grandes Escolas) e em medicina, e nitidamente inferior à média em Letras, nos IUT (Institutos Universitários de Tecnologia) e nas STS (Seções de Técnicos Superiores). Ora, as CPGE dão acesso às “grandes écoles”, especialidade francesa por excelência, pois o ensino superior francês se distingue dos outros países europeus por um dualismo secular entre universidades e grandes escolas. (CHARLE, BUONO, GAUBERT e SOULIÉ, 2004, p. 964). (Grifos do autor).

Ademais, segundo os autores, as próprias instituições duplicam as desigualdades sociais:

os estudantes de origem popular, como são proporcionalmente mais numerosos, encontram-se duplamente sem recursos em relação a seus *alter ego* (se é que podemos chamá-los assim) dos cursos preparatórios, ou àqueles que conseguiram ingressar numa STS ou num IUT. Além do mais, dentro da própria universidade, observam-se grandes disparidades entre as faculdades e institutos, as quais costumam duplicar as desigualdades sociais de origem ao darem mais aos que têm mais, e menos aos outros (CHARLE, BUONO, GAUBERT e SOULIÉ, 2004, p. 965). (Grifos do autor).

Esse trabalho tem como objetivo examinar as inscrições discursivas dos (futuros) professores de LE que participaram do PMI quando constroem representações acerca do programa, do contato com a LE no exterior e do processo de ensino/aprendizagem de LE. Assim, o nosso trabalho se distancia um pouco das propostas encontradas em outros trabalhos acadêmicos, por tratarem de outros aspectos concernentes à internacionalização, como, por exemplo, dos desafios encontrados pelos estudantes quando participam do PMI; das dificuldades culturais, linguísticas e sociais; das dificuldades em relação à experiência nas universidades do exterior; da preparação para a viagem; das instalações; da falta dos familiares; das documentações e das exigências legais de imigração; dentre outros. Por esse motivo, observamos uma lacuna relativa à análise discursiva de depoimentos de participantes desse programa a respeito da experiência vivenciada no exterior enquanto (futuros) professores de LE.

Diferentes estudos têm evidenciado tais ocorrências na vida desses estudantes universitários. Todavia a preocupação em analisar os dizeres desses participantes sobre o programa é, ainda, recente no que diz respeito à inscrição deles como (futuros) professores de LE, especialmente em relação a dar voz a esses sujeitos, os quais anseiam enunciar suas experiências no exterior. Os estudantes brasileiros que participam do PMI relatam regularmente as dificuldades encontradas no país estrangeiro, eles se confrontam desde o início com um processo difícil da seleção de candidatos, da preparação das documentações exigidas, da aprendizagem de LEs, o que, normalmente, começa antes mesmo da seleção. Em seguida, com a viagem concretizada, eles se deparam com um ambiente novo, tendo, assim, um novo confronto, agora, com a adaptação em outro país, com o uso efetivo da língua, com possíveis discriminações por parte de colegas nativos e com possíveis dificuldades financeiras.

Estudos mostram uma profusão de fatores que estão relacionados ao processo de adaptação e aos resultados obtidos nessa transição proporcionada pelo PMI. O trabalho de Andrade e Teixeira (2009) elenca quais são esses fatores, em se tratando de alunos estrangeiros que escolhem o Brasil para fazerem o intercâmbio. Os alunos participantes da pesquisa desses autores são oriundos de países africanos de LF e que participaram do PEC-G (Programa Estudante Convênio-Graduação) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Segundo eles,

a partir da revisão da literatura, foram selecionadas 12 variáveis (idioma, moradia/habitação, alimentação, família, amizades, vida acadêmica, atividades produtivas, lazer, religião, tradição/costumes, saúde/assistência e cidadania) que foram avaliadas em uma amostra de alunos do Programa PEC-G. Os maiores níveis de dificuldade foram identificados quanto a moradia/habitação, família e cidadania; e os menores níveis de dificuldade nas variáveis idioma, alimentação, religião e saúde/assistência. (ANDRADE e TEIXEIRA, 2009, p. 3). (Grifos do autor).

Outra pesquisadora, como Siegler (2009), realizou um estudo de caso na UFU. Nesse trabalho, a autora partiu da globalização para explicar as necessidades que as universidades têm de acompanhar essas novas circunstâncias vindas da internacionalização. Para a pesquisadora, esse é o motivo principal para as instituições de Ensino Superior se adaptar ao mundo globalizado, porque o mundo está cada vez mais interativo e o avanço dos meios de comunicação são circunstâncias reais na vida dos estudantes atualmente.

O papel das universidades é produzir o conhecimento, além de difundi-lo para um número vasto de alunos. O PMI dentro das universidades procura desenvolver a expansão dos conhecimentos culturais a respeito do país escolhido para vivenciar a experiência de mobilidade estudantil, bem como fazer com que os estudantes disseminem a cultura do Brasil nos lugares por onde passarem. Essa interação é extremamente importante, e, se alcançada, promove uma aproximação social, cultural e ideológica, o que é um dos objetivos do programa. Além do conhecimento adquirido pelos intercambistas, o que também tem grande relevância são as experiências de cunho profissional, porque, quando esses estudantes voltam para o país, trazem conhecimentos acerca da LE, da cultura e convivência com estrangeiros, de novas ideias, e isso se torna relevante para economia e, consequentemente, muito válido para o mercado de trabalho.

Em 2007, uma pesquisa realizada por Duarte, Junior e Batista teve como objetivo discutir e comparar o processo de internacionalização entre a PUC-Minas e a PUC-Paraná. Para os pesquisadores, as exigências do mercado de trabalho pressionaram as universidades para investirem mais nos PMIs. A proposta da pesquisa pretendeu “analisar como esse processo tem ocorrido nessas duas universidades, ou seja, se a internacionalização decorre de uma política formal da instituição ou se, na realidade, a internacionalização é resultado de ações predominantemente isoladas e individualizadas” (DUARTE, JUNIOR, BATISTA, 2007, p. 160).

Como observamos anteriormente, a partir dos trabalhos já existentes, o PMI é um objeto de estudo que possui uma área extensa para pesquisas e devemos observar quais são as lacunas provenientes desses trabalhos produzidos até agora. Portanto, por não haver pesquisas que analisem os depoimentos dos alunos do Curso de Letras que enunciam como (futuros) professores de LE, com essa experiência do PMI acreditamos ser necessário o aprofundamento neste âmbito com finalidade de promovermos uma compreensão e uma problematização a respeito dessa temática.

Mais especificamente, apresentamos, a seguir, as questões da pesquisa de modo que contribuirão para o desenvolvimento deste trabalho. Primeiramente, questionamos: como os sujeitos licenciados(as) e/ou licenciandos(as) que participaram do intercâmbio representam discursivamente suas experiências do PMI em sua formação como (futuros) professores de

LE. Por fim, questionamos, também: como esses sujeitos representam discursivamente: (i) o PMI; (ii) o contato com a LE no exterior; (iii) o processo de ensino/aprendizagem de LE.

Nessa problematização, partimos da hipótese de que vivenciar uma experiência no exterior, por meio do PMI, ocupa um lugar singular no imaginário dos (futuros) professores de LE, à medida que eles significam essa experiência como legitimação na sua formação pré-serviço ou sua prática em-serviço. Essa hipótese se dá por observarmos que há um grande desejo, na maioria dos estudantes do Curso de Letras, de participar de um programa de internacionalização e isso surge nos discursos quando eles enunciam sobre o PMI.

Nossa pesquisa justifica-se porque, levando-se em consideração que o PMI se configura como um programa recente para os alunos do Curso de Letras da UFU, torna-se relevante enunciar seus efeitos na formação dos (futuros) professores de LE, já que, no escopo das pesquisas realizadas em LA, percebemos uma escassez de trabalhos desenvolvidos acerca desta temática. Aventamos, ainda, a justificativa da relevância de examinar as várias discursividades construídas pelos sujeitos participantes do PMI, uma vez que, ao circular academicamente, podem incidir na constituição dos mesmos, conforme eles constroem formações imaginárias (representações) sobre o ensino e aprendizagem de línguas e a própria formação como (futuros) professores de LE.

1.2 O Programa de Mobilidade Internacional

O PMI foi criado na UFU em meados das décadas de 70 e 80, quando alguns professores dos cursos de Engenharia tiveram os primeiros contatos com Instituições de Ensino Superior da França. Por essa questão histórica, os primeiros intercambistas foram da área de Engenharia, por serem as primeiras instituições existentes antes da incorporação de outros cursos na UFU.

Todavia, foi apenas em 2005, através do reitor e de alguns professores colaboradores que atuavam na época, que se criou uma assessoria que se ocuparia das relações internacionais e interinstitucionais da universidade. Essa assessoria iniciou o trabalho com a responsabilidade de estimular e desenvolver o intercâmbio até chegar ao que tem hoje como missão: promover e facilitar a interação dessa universidade com o contexto externo nacional e internacional. Em outras palavras, “a UFU procura fortificar seus convênios internacionais na expectativa de que

as experiências existentes expandam-se, aprimorem-se e sejam referências de uma universidade plural e multicultural” (Manual do estudante UFU para mobilidade internacional, 2013, p. 3).

Com o desenvolvimento do programa e o crescimento da universidade, as áreas de conhecimentos abrangidas pelo programa foram ampliadas, contemplando, assim, novos cursos e, conseqüentemente, chegando às áreas de Letras e de Ciências Humanas. O PMI, desde então, tem a intenção de promover o intercâmbio de discentes e docentes, e seus objetivos são: criar novas estratégias políticas de cooperação entre as universidades que participam dos convênios institucionais, tanto as universidades brasileiras quanto as estrangeiras; coordenar a execução dessas políticas educacionais e trocas de informações e conhecimentos entre as universidades participantes; e, dentre outros objetivos, realizar o intercâmbio de estudantes que participam do PMI, promovendo o intercâmbio científico, tecnológico, cultural, artístico, filosófico entre a universidade e as outras instituições conveniadas.

Acreditamos que o papel do PMI na vida acadêmica e profissional dos (futuros) professores de LE é, também, oportunizar as produções acadêmicas em nível internacional, ampliando o conhecimento da atividade linguística e cultural.

As características essenciais do PMI para formação do sujeito aluno/professor estão pautadas na aquisição de conhecimentos e possibilidades de vivenciarem novas experiências, e isso tem motivado mais estudantes a participarem dos PMIs por meio de convênios da UFU com várias outras universidades do Brasil e do exterior. Esses convênios propõem, na área de Letras, acrescentar difusões da LE na universidade, contribuindo para o ensino, a pesquisa e a extensão, no desenvolvimento das experiências acadêmicas e para as trocas que o intercâmbio proporciona. Porém, os programas de convênios internacionais disponibilizados nessa universidade abrangem mais as áreas de Engenharias em geral do que as áreas de Ciências Humanas, Filosofia e Letras, conforme verificamos no edital do PMI de 2014 em que, considerando essa realidade, propomo-nos a investigar como os (futuros) professores de LE que participaram do PMI entre a UFU e as universidades e instituições estrangeiras (apesar de toda diversidade política, geográfica, linguística e cultural) vivenciaram essa experiência e seus desdobramentos na sua formação acadêmica ou profissional.

Tendo contextualizado a pesquisa e percorrido acerca do PMI, passamos, a seguir, à explicitação de nossa filiação teórica para o desenvolvimento de nosso trabalho de investigação.

1.3 Linguística Aplicada e Análise do Discurso: interfaces

Esta pesquisa se ancora na LA em interface com a AD, no caso de nosso estudo com a ADF e a ADD. Inscrevemos-nos nessa fundamentação teórica por nos permitir analisar os depoimentos dos (futuros) professores de LE que tenham participado do PMI. À vista disso, esse trabalho objetiva analisar discursivamente os depoimentos de professores pré-serviço e/ou em-serviço de LE, quando enunciam sobre suas experiências no exterior a partir da participação no PMI. Assim, tendo em vista que trabalhamos com a LA em interface com a AD, fazemos uma explicitação, para esclarecermos nosso posicionamento diante dessas filiações.

A LA, uma área que se ocupa do estudo situado da linguagem, tem um papel fundamental para o trabalho o qual estamos desenvolvendo, tanto por se tratar de uma pesquisa que se preocupa com as questões acadêmicas, referente às experiências dos(as) licenciandos(as) intercambistas, quanto por se preocupar em contribuir para mudanças na sociedade, no que concerne à formação e à atuação dos novos professores de LE.

Essas mudanças na vida social são propostas a partir de novos conhecimentos, que é, hoje, a principal preocupação de muitos pesquisadores e, nesse sentido, não podemos deixar de mencionar o livro organizado por Moita Lopes, publicado em 2006, “Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar”, e suas colaborações em relação às pesquisas em LA que, segundo o autor, deveriam refletir diretamente na vida contemporânea, isto é, “a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la” (MOITA LOPES, 2006, p. 85). Ademais, quando o autor reflete sobre ser extremamente relevante fazer pesquisas que atendam questões contemporâneas no/do mundo, pois

é essencial para que o linguista aplicado possa situar seu trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou que vê como separado de si como pesquisador: a separação entre teoria e prática é o nó da questão (MOITA LOPES, 2006, p. 90).

A LA, à qual nos filiamos, deve-se reportar ao que é social, ou seja, ter relação direta com o mundo em que vivemos e, por meio das pesquisas, representar a sociedade, não apenas para aquisição de interesses individuais ou de titulações, mas também para “compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial” (MOITA LOPES, 2006, p. 102). Já para Bohn (2005), fazer pesquisa é “administrar as tensões criadas entre as utopias da racionalidade universalista, das idealizações iluministas dos últimos séculos e os pertencimentos das culturas locais” (BOHN, 2005, p. 11).

Assim, aproveitamos para esclarecer a relevância desse diálogo entre a LA e a AD. Entendemos que essa busca para vincular essas questões pertinentes à LA na área de formação de professores de LE com a AD é justamente para colocar em prática as epistemes estabelecidas pela/na LA com as conceituações de Moita Lopes (2006) sobre o que é pesquisa interdisciplinar e transdisciplinar. Ao falarmos dessa vinculação, estamos falando, também, de uma LA contemporânea - porque se aproxima do social, do político e do histórico - que, além de ser afetada por outras áreas de estudos, tem a incumbência de ser responsiva, “para que a LA seja responsiva à vida social se prende à necessidade de entendê-la como área híbrida/mestiça ou a área da indisciplina” (MOITA LOPES, 2006, p. 97).

Posicionamo-nos numa LA inter/transdisciplinar porque acreditamos ser necessário ultrapassarmos as fronteiras às quais as áreas específicas nos mantêm aprisionados, e isso quer dizer que deixamos interpor conhecimentos outros.

A pesquisa em LA transdisciplinar é quando uma área da LA afeta e é afetada por outra área; a pesquisa em LA interdisciplinar é quando as áreas se complementam, mas sem se deixarem interferir. Esse conceito Moita Lopes (2006) esclarece bem, segundo sua obra supracitada, “a interdisciplinaridade é ainda vivida de forma tímida na LA, embora ela seja um modo de produção de conhecimento”. Ainda quando o autor diz que fazer pesquisa interdisciplinar em LA é “sintonizar com outras áreas do conhecimento, ajudando-nos a ver as limitações de nossas pressuposições” (MOITA LOPES, 2006, p.100). Já a pesquisa em LA transdisciplinar, segundo o autor, é “um diálogo entre teorias na qual a lógica de uma teoria é posta a operar dentro de uma outra sem que a última seja reduzida à primeira” (MOITA LOPES, 2006, p. 100).

Dessa forma, não conseguimos contemplar a LA apenas como uma mera área que dá conta de múltiplas problematizações por si só, o que conseguimos é contemplar uma área de conhecimento que deixa “transpassar” seus limites entre teoria e prática buscando na exterioridade, caso seja necessário, e permitindo, assim, “um deslocamento no escopo epistemológico” (GUILHERME, 2012, p. 62).

O campo de estudos da AD cresce cada vez mais e vários pesquisadores manifestam interesse por esta área. A nosso ver, isso se deve ao fato de ser uma área que abrange um enorme espaço transdisciplinar, oferecendo um amplo aporte teórico para a análise dos sentidos sócio-históricos-discursivos que circulam em ambientes vários, como, por exemplo, nas universidades. Por esse motivo, propomos, para este trabalho, nos ocupar das principais noções das abordagens discursivas no viés da AD explicitando alguns dos principais conceitos.

É conveniente que façamos uma breve explicitação do termo que tem como objeto de estudos o discurso, pois sua função é pautada na constituição desses discursos porque eles não são fixos, eles se movem constantemente, experimentam mudanças e transformações sociais, políticas e ideológicas fazendo parte da vida humana e, conseqüentemente, fazendo parte da constituição da linguagem. Os discursos têm como pilar o aspecto material da linguagem. Esse aspecto é a língua, desse modo, é por meio das enunciações, aqui, referentes ao PMI e às experiências vividas pelos licenciados e/ou licenciandos pré-serviço ou em-serviço participantes do programa, que buscamos suas representações discursivas acerca do lugar imaginário que essa experiência ocupa em sua formação.

A AD, descrita por Orlandi (2000), busca trabalhar com o discurso etimologicamente, ou seja, tem em si o projeto de movimento percorrido pelo sujeito. O discurso é a prática da linguagem, a palavra em movimento que verifica a fala do homem, para compreender o sentido de seu discurso. Segundo Orlandi,

a Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (ORLANDI, 2000, p. 15).

Esta visão nos possibilita observar o quanto é importante analisarmos os depoimentos dos (futuros) professores de LE em suas trajetórias com as experiências no PMI em sua formação acadêmica/profissional. Assim, ao final da pesquisa, compreenderemos se os licenciados e/ou licenciandos, que participaram do PMI, inscrevem em seus discursos as vozes que representam como eles resignificaram a vivência no intercâmbio e se isso fez diferença na sua aquisição de LE ou na formação como (futuro) professor de LE.

O que nos instigou a pesquisar desse entremeio da LA e da AD foram as várias possibilidades de trabalhar a complexidade da linguagem e o que isso proporciona à formação dos (futuros) professores de LE. Conforme entendemos, a LA é uma ciência que tem um campo amplo, interdisciplinar, e defende que a linguagem é um fenômeno complexo por ser um objeto integral, não fragmentado.

Antes de darmos continuidade, faz-se necessário ressaltar que utilizamos algumas noções da AD que explicam e embasam a análise do *corpus* que trabalhamos, possibilitando-nos observar as formas de significação, interpretação e construção de enunciados e seus possíveis efeitos para as formações discursivas.

Consequentemente, fizemos um esboço geral dessas noções contextualizando-as com a proposta trazida para essa pesquisa, mesmo sabendo que tais noções são indissociáveis, isto é, tais conceituações teóricas não são trabalhadas separadamente na presente investigação, uma vez que a AD integra uma multiplicidade de conceitos.

Cumpramos ressaltar que, neste trabalho, como mencionado anteriormente, a LA será contemplada em diálogo com a ADF e a ADD. É delas que passamos a tratar no Capítulo 2.

CAPÍTULO 2

Arcabouço teórico-metodológico

2. Introdução

Nesse capítulo, pretendemos tratar questões sobre a LA propondo um olhar trans/interdisciplinar, principalmente no que se refere a associar áreas de estudos para podermos investigar o lugar onde o sujeito participante do PMI ocupa nesse imaginário de professor pré-serviço ou em-serviço de LE. Nesse ínterim, buscamos também um diálogo entre a LA e a ADF, possibilitando construir novas formas de conhecimentos acerca desse tema que tanto nos interpela, a saber, o intercâmbio estudantil.

Pretendemos fazer uso das concepções teóricas de Michel Pêcheux para que, a partir delas, lancemos um olhar interpretativo sobre o *corpus*, pois compreendemos que essa área e a junção de outras áreas de conhecimentos nos possibilita outro olhar para formularmos um espaço de discussão que abranja a LA e a ADF.

Posteriormente, discutiremos na seção do arcabouço teórico, como as concepções de Mikhail Bakhtin serão mobilizadas, de maneira que esse aporte teórico complemente a interface proposta aqui. Mobilizamos a LA juntamente com os estudos teóricos do Círculo de Bakhtin, pois entendemos que há sempre possíveis desdobramentos dessas áreas a favor dos estudos para a formação de professor de LE, assim, complementando o que apresentamos para a problematização do *corpus*.

O Círculo de Bakhtin supracitado, também será mobilizado no arcabouço teórico, pois as obras do autor e as de outros linguistas motivados a fazer uso da episteme do pensamento bakhtiniano, denominado Círculo de Bakhtin é extremamente relevante para o nosso trabalho, e embora não tenha sido formalmente construída uma teoria e nem uma proposta metodológica, os conceitos e as noções de Bakhtin deram início a ADD na qual também nos filiamos.

A seguir, passamos a tratar da ADF e das noções que foram mobilizadas para este estudo.

2.1 Concepções de língua, discurso, sujeito e memória discursiva para a AD francesa

Debruçamo-nos sobre algumas conceituações e noções da teoria pecheutiana e suas respectivas transformações e desenvolvimentos. Para isso, percorremos as três fases da ADF, sendo que a primeira fase se deu em 1969, a segunda fase em 1975 e a terceira fase em 1983.

Durante esse período, Pêcheux desenvolveu e aprimorou noções e conceitos os quais são bases teóricas para muitos trabalhos, tendo, assim, possibilitado extensões teóricas que repercutiram a partir de fundamentos dessas três fases, ou seja, conhecimentos que ainda são utilizados por analistas do discurso.

Visto que o nosso objetivo nessa seção é discorrer sobre algumas noções advindas da ADF sob uma perspectiva pecheutiana, trabalharemos com as noções de língua, discurso, sujeito e memória discursiva. Essas noções nos serão indispensáveis, já que temos como objetivo analisar discursivamente os depoimentos de professores pré-serviço ou em-serviço de LE, quando enunciam sobre suas experiências a partir da participação no PMI.

Para iniciarmos o estudo de tais noções descritas anteriormente, trabalharemos a noção de língua em Pêcheux ainda na primeira fase da ADF, uma noção que, segundo Gadet et al (1997), foi motivada a partir de grandes nomes circunscritos numa linguística, em que começava a se pensar o papel da língua como objeto de estudos, na década de sessenta. Dentre esses grandes nomes, citamos Saussure com o Estruturalismo, Chomsky com a Gramática Gerativa, Benveniste com a Teoria da Enunciação, dentre outros. Para formar sua concepção de língua, Pêcheux, nessa primeira fase foi interpelado pelo estruturalismo e construiu a noção de maquinaria discursiva, e depois, na segunda fase, derrubou essa ideia de discurso como estrutural, assumindo uma posição ideológica e marxista.

Assim, na segunda fase, Pêcheux, ao trabalhar língua e ideologia na segunda parte do livro “Semântica e Discurso - Uma crítica à afirmação do óbvio”, com sua primeira edição no ano de 1988, afirma que a língua é um pré-requisito imprescindível para qualquer processo discursivo, ou seja, a noção de língua compõe a condição de ser possível num discurso, porém, não quer dizer que todos os sujeitos têm o mesmo discurso.

A língua, assim, tem função de pressupor a análise da materialidade do discurso, se apresentando como essencial para os processos discursivos diversificados. Para Pêcheux, o sistema da língua é

de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo discurso: a língua se apresenta, assim, como a base comum de processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que, os processos ideológicos simulam os processos científicos (PÊCHEUX, 2009, p. 81).

Ressignificando as palavras de Pêcheux descritas anteriormente, para nós, cada sujeito faz o mesmo uso da língua como um sistema de códigos necessários para expressar suas ideias em formas de discurso, porém, cada discurso é diferente, mesmo usando a mesma base linguística, por isso, a noção de língua é crucial para integralizar o nosso trabalho, pois nosso *corpus* é repleto de discursos diferentes, que ao mesmo tempo podem relatar discursos nos quais o sentido às vezes se aproxima e às vezes se distancia.

Nessa segunda fase, Pêcheux diferencia a noção de língua e a noção de discurso, porque, para ele, todo sistema linguístico é submetido a regras que compõem o objeto da linguística e é a partir dessas regras que se potencializam os processos discursivos, que conseqüentemente se inscrevem na luta de classes.

É a partir desse ensejo que introduzimos a noção de discurso, a qual Pêcheux foi aprimorando a cada fase da ADF, e aqui, vale nos referirmos à primeira fase, em que a noção de discurso é tomada como objeto. Pêcheux conceitua o que é para ele o discurso, ao dizer que “chamamos de discurso uma sequência linguística limitada por dois brancos semânticos e que corresponde a condições de produção discursivas definidas (PÊCHEUX, 1997, p. 108)”. Para o autor, o discurso é como uma sequência linguística refreada com base na Semântica Lógica, isto é, o discurso é compreendido como materialidade que por sua vez é inerente à ideologia, entretanto, o discurso não é somente um simples agrupamento de frases, é uma estrutura que emerge das percepções sociais e é determinado pelas condições de produção.

Cada discurso terá suas condições de produção e será preciso considerar tanto o sujeito quanto o social para a construção do discurso. Sendo assim, como diz Pêcheux,

Propomos designar por meio do termo processo de produção o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em ‘circunstâncias’ dadas. Resulta do que precede que o estudo dos processos discursivos supõe duas ordens de pesquisas: o estudo das variações específicas e o estudo da ligação entre as ‘circunstâncias’ de um discurso -

que chamaremos daqui em diante suas condições de produção - e seu processo de produção (PÊCHEUX, 1997, p. 74 e 75). (Grifos do autor).

Nesse sentido, Pêcheux relaciona o discurso ao seu processo de produção, destacando a relevância das condições de produção nesse processo discursivo. O filósofo francês explica que o processo de produção do discurso e sua compreensão só são possíveis se atentando às condições de produção que partem da exterioridade linguística, para serem constituídas pelas formações imaginárias, das quais falaremos numa seção mais adiante. Já as formações imaginárias são atravessadas pelo interdiscurso que, segundo Pêcheux, “é esse ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das Formações Ideológicas” (PÊCHEUX, 2009, p.149). Assim, o interdiscurso tem a função de singularizar o discurso, ou melhor, na segunda fase da ADF, ele será interpenetrado por outros discursos que podem ter mais de um processo interdiscursivo.

Em Pêcheux, a noção de sujeito aparece nas três fases. Apesar de ser o foco na segunda fase, essa noção é consolidada apenas na terceira fase, em que a noção de sujeito emerge de uma necessidade mútua de interligação, pois sem sujeito não há ideologia e sem ideologia não há sujeito. Segundo ele,

na verdade, o que a tese ‘a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos’ designa é exatamente que o ‘não-sujeito’ é interpelado-constituído em sujeito pela Ideologia. Ora, o paradoxo é, precisamente, que a interpelação tem, por assim dizer, um *efeito retroativo* que faz com que todo indivíduo seja ‘sempre-já-sujeito’ (PÊCHEUX, 2009 p.141). (Grifos do autor).

Esclarecendo como se dá a noção de sujeito na segunda fase, abordamos alguns elementos essenciais para a compreensão de tal fato, isto é, a interpelação. Um dos elementos relevantes para a constituição dessa noção é quando o sujeito toma uma posição diante de uma dada ideologia, o assujeitamento, que também é outro elemento constituinte dessa noção, é quando o sujeito se inscreve em um dado discurso, ou seja, ele se torna sujeito pela ideologia.

Já os esquecimentos nº 1 e nº 2, que também compõem essa noção, são tudo o que foge ao controle do sujeito, segundo Pêcheux “o sujeito se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina” (PÊCHEUX, 2009, p. 150), isto é, o esquecimento nº 1 é quando o sujeito pensa ser a origem do seu dizer e o esquecimento nº 2 é quando o sujeito tem a ilusão de ser compreendido por todos. Finalmente, esses são elementos que constituem o sujeito nessa segunda fase da ADF, pois os sujeitos são interpelados pela ideologia, mesmo que nem

se deem conta dessa interpelação e isso assevera o que afirmamos anteriormente, uma vez que não é possível que exista sujeito sem ideologia.

O indivíduo só se torna sujeito quando ele se inscreve em um dado discurso e, para Pêcheux, o sujeito discursivo se faz responsável pelos seus discursos, tomando posições e se inscrevendo em cada instância enunciativa que ocupa, mesmo que ainda existam regularidades em seus dizeres que são consequentemente possibilitadas pela inscrição ideológica e discursiva. Para o autor,

todo sujeito é constitutivamente *colocado* como autor e responsável por seus atos (por suas ‘condutas’ e por suas ‘palavras’) em cada prática em que se inscreve; e isso pela determinação do complexo das formações ideológicas (e, em particular, das formações discursivas) no qual ele é interpelado em ‘sujeito-responsável’ (PÊCHEUX, 2009, p. 198). (Grifos do autor).

Quando falamos da inscrição do sujeito, dizemos que todo sujeito se inscreve num determinado lugar quando enuncia sobre suas experiências e seus pontos de vista. Segundo Pêcheux, ele tem uma tomada de posição, pois

a tomada de posição resulta de um retorno do ‘Sujeito’ no sujeito, de modo que a não-coincidência subjetiva que caracteriza a dualidade sujeito/objeto, pela qual o sujeito se separa daquilo de que ele ‘toma consciência’ e a propósito do que ele toma posição, é fundamentalmente homogênea à coincidência-reconhecimento pela qual o sujeito se identifica consigo mesmo, com seus ‘semelhantes’ e com o ‘Sujeito’. O ‘desdobramento’ do sujeito - como ‘tomada de consciência’ de seus ‘objetos’ - é uma reduplicação da identificação, precisamente na medida em que ele designa o engodo dessa impossível construção da exterioridade no próprio interior do sujeito. (PÊCHEUX, 2009, p. 160). (Grifos do autor).

Em outras palavras, quando o sujeito-participante da pesquisa relata/narra sua experiência no PMI, ele toma uma posição, ele se revela. Isso significa que o sujeito não é considerado como um ser individual, ele apenas vive a utopia de que tudo o que ele enuncia é originário dele mesmo, Não obstante, ele é meramente um produto de sua interpelação perante uma ideologia que o assujeita a ter uma relação de alteridade, ou seja, ele se constitui através do outro.

Já na terceira fase da ADF, quando a noção de sujeito é consolidada, Pêcheux emprega três facetas que destacam o sujeito como discursivo, pois o sujeito passa a ser representado ocupando uma posição na luta de classes. Essas três facetas são representadas principalmente

como a forma-sujeito (o sujeito na classe), em segundo o lugar social (a posição que o sujeito ocupa no interior da classe) e por último, o lugar discursivo (as tomadas de posição do sujeito na luta de classes). Para Pêcheux, o sujeito sabe o que fala porque ele está inscrito em uma ou várias formações discursivas que o dirige e o legitima, fazendo com que ele diga apenas o que lhe é possível, ou o que lhe é permitido numa dada enunciação. Isto é,

supõe-se que todo sujeito falante sabe do que se fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal que este universo é tomado discursivamente nesses espaços) (PÊCHEUX, 2008, p. 31). (Grifo do autor).

A próxima noção é referente à memória discursiva e vamos percorrer as três fases dos estudos pecheutianos. Na primeira fase, a memória discursiva não aparece explicitamente, por isso, deve ser compreendida como a historicidade do arquivo, pois o efeito de memória está na materialidade que corresponde aos dizeres conforme os analistas do discurso a entendem. Já na segunda fase da ADF, a memória discursiva é um elemento constituinte do interdiscurso, ou seja, ela pode ser um interdiscurso, como pode não ser necessariamente expresso por ele. Neste momento, podemos conceber a noção de memória discursiva como as inscrições ideológicas do sujeito mediante a interpelação. Pêcheux diz que a memória discursiva

seria aquilo que, em face de um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2010, p. 52). (Grifos do autor).

Isso significa entender a memória discursiva como probabilidade de um dizer que se atualiza no instante da enunciação à medida que o efeito de um esquecimento demove a memória de significações. Tomamos emprestadas outras visões da noção de memória discursiva de autores como Mutti (2007, p. 265) que diz “só conseguimos entender um acontecimento, quando possuímos memórias discursivas sobre o mesmo”. Já Brandão afirma que “É na memória discursiva que torna possível a toda formação discursiva fazer circular formulações anteriores, já enunciadas” (BRANDÃO, 2002, p. 76), e conforme Pêcheux

Memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador (PÊCHEUX, 2010 p. 50). (Grifo do autor).

Na terceira fase dos estudos de Pêcheux, a memória discursiva não é uma lembrança ou reminiscência, como esclarece o autor precedentemente, ela é expressa como encarregada pela retomada dos ‘implícitos’, ou seja, “os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.” (PÊCHEUX, 2010, p. 52).

Na próxima seção, discorreremos acerca das concepções pecheutianas que constituem esse arcabouço teórico. Passamos a falar, especificamente, da concepção de representação, aqui entendida como formação imaginária.

2.2 Concepção de representação numa perspectiva pecheutiana

Para esse trabalho, nos pautamos também no conceito de formação imaginária, sendo que esse conceito, como dissemos anteriormente, para Pêcheux deve ser entendido como representação. Esse conceito foi se transformando à medida que os estudos de Pêcheux foram tomando uma forma mais consolidada, com sua inscrição marxista assumida na segunda fase de seus estudos, e diferentemente das noções anteriores, o conceito de formação imaginária foi desenvolvido na primeira fase, para em outro momento ser ressignificado por outros conceitos como, por exemplo, o conceito de formações ideológicas e discursivas.

É a partir da noção de formação imaginária que questionaremos como esses professores pré-serviço ou em-serviço de LE, que participaram do PMI, representam seus lugares nos processos discursivos dos quais se fazem enunciadorees. Também o conceito de formação imaginária nos é cara, porque os sujeitos designam os lugares que eles atribuem a si e ao outro, a imagem que fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro num contexto acadêmico de sala de aula de LE. Sabendo que segundo Pêcheux, “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997, p. 82).

De acordo com Pêcheux, o conceito de formações imaginárias está presente no acontecimento discursivo que conseqüentemente é “o entrecruzamento do acontecimento, da

estrutura e da tensão entre descrição e interpretação no interior da análise do discurso” (PÊCHEUX, 2008, p. 18-19) e é um discurso perpassado por um enunciado que pode ser tanto um acontecimento político, quanto um acontecimento esportivo quando analisa o enunciado “On a gagné”, como ele descreve em sua obra “O Discurso: Estrutura ou Acontecimento” de 1983 e assim sendo, “todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias” (PÊCHEUX, 1997, p. 83).

Sendo as formações imaginárias um dos grandes legados de Pêcheux na primeira fase de seus estudos, vale lembrar que é a partir da proposição das condições de produção que o autor teoriza sobre as formações imaginárias, isto é, quando Pêcheux construiu o conceito de formações imaginárias, ele levou em conta as condições de produção da sua teoria.

Entendemos as condições de produção como um processo de união entre as eventualidades de um discurso, ou seja, “o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de um tipo dado em ‘circunstâncias’ dadas” (PÊCHEUX, 1997, p. 74). Assim, um dado discurso só é compreendido através dessas condições de produção. Ao conceituar, o autor pontua que é

O estudo da ligação entre as ‘circunstâncias’ de um discurso – que chamaremos daqui em diante suas *condições de produção* – e seu processo de produção. Esta perspectiva está representada na teoria linguística atual pelo papel dado ao *contexto* ou à *situação*, como pano de fundo específico dos discursos, que torna possível sua formulação e sua compreensão: é este aspecto da questão que vamos tentar esclarecer agora, através do exame crítico do conceito saussuriano de instituição (PÊCHEUX, 1997, p. 75). (Grifos do autor).

Pêcheux concebe as formações imaginárias sob muitos aspectos dentro de um processo discursivo, a saber: a imagem que o sujeito faz de A (si), a imagem que faz de B (outro), a que faz do referente R (aquilo que irá dizer). Além disso, a imagem que B faz de A, a imagem que B faz de B e a que faz de R. Assim, as relações de força e as de sentidos manifestados pelos discursos devem ser verificadas e avaliadas, conforme o esquema que o autor disponibiliza em sua obra “Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux” de 1969, na página 84.

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questões implícitas cuja 'resposta' subentende a formação imaginária correspondente
A. IA(R)	"Ponto de vista" de A sobre R	"De que lhe falo assim?"
B. IB(R)	"Ponto de vista" de B sobre R	"De que ele me fala assim?"

Ainda nesta primeira fase, para elucidar o discurso que A (destinador) endereça a B (destinatário), Pêcheux se vale de duas regras que esboça uma descrição formal dos processos discursivos. Aqui, particularmente, trata-se da segunda regra que se refere à composição do processo de produção de um discurso. Para Pêcheux, o discurso que A direciona a B altera o estado de B uma vez que B pode equiparar A no discurso de A, sendo que cada um (A e B) tem uma imagem de si e de outro, o que consequentemente baliza o dizer do enunciador. Essa segunda regra se refere à recepção, enquanto a primeira se refere à emissão, e as duas juntas operam como uma função de comparação o que é chamado por Pêcheux de "codificação e decodificação" (PÊCHEUX, 1997, p. 90), isto é

o discurso que A dirige a B modifica o estado de B na medida em que B pode comparar 'antecipações' que faz de A no discurso de A. Mas, por outro lado, destacamos que todo orador era um ouvinte virtual de seu próprio discurso, o que implica que o que é dito por A transforma igualmente as condições de produção próprias de A, permitindo-lhe 'continuar' seu discurso; as 'perturbações do comportamento narrativo', caracterizadas pela perda do fio do relato, o incessante retorno ao início etc. poderiam ser interpretados como uma perturbação desse mecanismo (PÊCHEUX, 1997, p. 89 e 90). (Grifos do autor).

Pêcheux também condensou os conhecimentos de outra forma para esclarecer a existência das formações imaginárias no esquema da página 83 da mesma obra referida anteriormente, em que o processo discursivo irá supor às formações imaginárias.

FIGURA 2

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questões implícitas cuja 'resposta' subentende a formação imaginária correspondente
A. IA (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
IA(B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B. IB(B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	Quem sou eu para que ele me fale assim?”
IB (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	Quem é ele para que me fale assim?”

Já na segunda fase dos estudos pecheutianos, as formações imaginárias têm outra abordagem, o conceito é ressignificado por formações ideológicas e discursivas. Os conceitos vão se incorporando à medida que vão surgindo outros conceitos, isto é, o conceito de formação discursiva deriva das formações ideológicas, pois não é uma ideia fechada, ela é o lugar da produção/reprodução dos sentidos e segundo Pêcheux, o conceito de formação discursiva é

As palavras, expressões, proposições etc; mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência às Formações Ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, Formação Discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode ser e deve ser dito. (PÊCHEUX, 2009, p. 146-147)

Para entendermos o sentido de um discurso é preciso conhecer as formações discursivas em que ele está inserido. Porque ele tem um dado sentido e não outro? Segundo Pêcheux, esse discurso é atravessado consciente ou inconscientemente pela ideologia e esse mesmo discurso causa um efeito de assujeitamento ideológico no indivíduo, melhor dizendo, “a desigualdade-contradição-sobredeterminação é a característica e o efeito da divisão em classes, próprio ao modo de produção capitalista; ela aparece como tal ao nível das ideologias práticas, nas quais se encontra representada a ‘relação imaginária’ dos indivíduos com suas condições reais de existência” (PÊCHEUX, 2009, p. 188).

Para finalizarmos o estudo das três fases da formação imaginária, citamos que na terceira fase tal conceito já não aparece. Porém, ao falar de devir, Pêcheux representa essa

concepção, pois o devir resulta dessas formações imaginárias e também a partir das inscrições ideológicas que elas têm.

Dessa forma, através das noções trazidas na seção anterior, na qual falamos das noções de língua, discurso, sujeito e memória discursiva e o conceito estudado nessa seção, na qual falamos das formações imaginárias (representações), explicamos a filiação desse trabalho na teoria da ADF pecheutiana e inscrevemo-nos nessa fundamentação teórica por ser uma sustentação que nos permite analisar os depoimentos dos professores pré-serviço ou em-serviço de LE que tenham participado do PMI.

Deste modo, a ADF tem o papel de nos proporcionar conceitos teóricos para analisarmos os discursos, permitindo-nos compreender os dizeres dos sujeitos participantes do PMI além da materialidade linguística e através desses dizeres entendermos a tomada de posição desses sujeitos perante o nosso objeto de estudos. Por esse motivo a ADF tem se revelado um suporte de análise de textos, ao passo que legitima o diferencial para a compreensão de muitas ocorrências numa dada enunciação.

Na próxima seção, trataremos das concepções originárias do círculo de Bakhtin, construindo e finalizando o pilar para a análise do *corpus* que tecerá essa pesquisa.

2.3 Concepções de língua, sujeito e enunciado para o Círculo de Bakhtin

Nesta seção, discorreremos acerca de algumas das concepções do Círculo de Bakhtin, com o intuito de integrar teoricamente esse arcabouço teórico. Propõe-se discutir neste momento, quem foi Bakhtin e o papel que ele teve nos estudos da linguagem, nos estudos literários, linguísticos e consequentemente o que nos levou a escolher a amplitude de seu pensamento para compor nosso arcabouço teórico.

Mikhail Mikhailovich Bakhtin foi um filósofo, pesquisador, um teórico russo e ficou muito conhecido na área da literatura como pensador por fazer críticas literárias e ter influenciado vários estudos nessa área. Vários conceitos do autor foram utilizados não só nos estudos literários, mas também nos estudos linguísticos e nas Ciências Humanas em geral. A partir da leitura e da análise da obra de Dostoiévski, se configurou o conceito de polifonia, o qual aparece em sua obra “Problemas da poética de Dostoiévski”, publicada pela primeira vez em 1929. Esse conceito foi amplamente tratado por vários pesquisadores e foi uma de suas

teses defendidas nessa obra, quanto ao que ele chama de “um novo gênero romanesco” e “romance polifônico”, Bakhtin pontua que

A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski (...) A essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia. E se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais (BAKHTIN, 1981, p. 2 e 16).

Essas vozes são denominadas polifonia, um termo utilizado pelo autor para interpretar um objeto complexo que foi a poética de Dostoiévski, em que plenivalente é, pois, uma única voz constituída de outras vozes plenas com valores iguais e nenhuma voz se sobrepondo à outra.

No Brasil, a ADD é uma terminologia cunhada por Beth Brait a partir dos estudos bakhtinianos. Conforme Brait, a ADD é

um conjunto de procedimentos analíticos, um arcabouço teórico que, embora não formando um corpo acabado de conceitos e formas de aplicação, está articulado no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin e seu círculo, independentemente da discussão à respeito da autoria individual de cada trabalho (BRAIT, 2003, p. 126).

Como dissemos antes, essa terminologia teve uma grande relevância para os estudos da linguagem no Brasil, pois a partir do círculo de Bakhtin veio a motivação para o surgimento dessa teoria dialógica do discurso, cujas influências foram relacionadas entre a língua, a linguagem, o sujeito e seu posicionamento social, histórico, político e ideológico. Os pesquisadores brasileiros tiveram a possibilidade de usar essa teoria a favor de suas pesquisas e suas produções de conhecimento de uma forma responsiva e responsável, dando, assim, à ADD, uma ampla significância e divulgação pelas academias e também, aos estudiosos do discurso pelo país.

A relevância de nos filarmos à ADD como fundamentação teórica nesse trabalho se deu justamente porque o pensamento bakhtiniano trouxe um grande aporte teórico para os estudos da linguagem, e motivou, inclusive, os estudos de ensino/aprendizagem de línguas em geral - tanto a LM, quanto as LEs - implicando olhares outros para os problemas

contemporâneos, oriundos do processo de ensino/aprendizagem de línguas, como afirma Guilherme (2012), ao postular uma articulação entre a Linguística Aplicada (LA) e a ADD, pois essa interface

permite abordar uma possibilidade epistemológica para a diversidade que enuncia tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto o de formação de professores de línguas, ou seja, permite um deslocamento no escopo epistemológico da LA e da ADD para construir um amálgama teórico que possa identificar uma episteme para tratar do discurso que transpassa a formação de professores de línguas e o processo de ensino-aprendizagem dessas línguas (GUILHERME, 2012, p. 62).

Mesmo não tendo construído formalmente uma teoria, ou nem ao menos não tendo configurado uma proposta metodológica a partir de conceitos e noções, o pensamento de Bakhtin foi relevante para a ADD, pois as obras do autor e as obras de outros linguistas interessados em fazer uso da episteme do pensamento filosófico bakhtiniano foram usadas em prol dos estudos da linguagem e atualmente em prol do estudo acerca da formação de professores de línguas.

Bakhtin foi também um professor, e ao escrever um artigo nos anos 40, publicado em português somente em 2013 como livro “Questões de Estilística no Ensino da Língua”, afirmamos que foi a partir dessa obra que essa inscrição de Bakhtin como professor se concretizou. Mencionamos com suas próprias palavras a sua inscrição como professor-pesquisador. Ele esclarece “analisei detalhadamente todas as redações feitas em casa e na sala de aula de duas turmas paralelas de 8ª série produzidas no primeiro semestre” (BAKHTIN, 2013, p. 29), ou nas palavras de um dos organizadores da edição em russo “o artigo foi escrito no período em que Bakhtin trabalhava como professor da escola ferroviária nº 39 da estação Saviólo da região de Kalínin e simultaneamente da escola média nº14 de Kimri (1942-1945)” (GOGOTICHVÍLI, 2013, p. 45).

Dentro dessa arquitetura bakhtiniana, são pertinentes para a discussão nesse trabalho determinadas noções, ou seja, a noção de língua, de sujeito e de enunciado. Neste momento, cuidamos dos aspectos conceituais dos estudos Bakhtinianos, nos ocupando da noção de língua, entretanto, não sem antes entendermos que para Bakhtin a noção de língua imbrica-se com a concepção de linguagem, isto é, a linguagem tem uma função comunicativa e constitui uma interação verbal e para o círculo de Bakhtin; isso evoca em uma “realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 127). Nesse sentido, quando tomamos a

comunicação como uma ‘realidade fundamental da língua’, tomamos também como fundamental, o processo de expressar-se um em relação ao outro e não meramente para o outro, e somente desta maneira configuramos a interação verbal. Dessa forma, Bakhtin/Volochínov assinalam que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 127).

A comunicação é constituída pela linguagem, pois sendo ela a realização concreta da interação verbal, partimos da compreensão de que essa interação verbal, como já citado precedentemente, será a expressão de ‘um em relação ao outro’, conforme Bakhtin afirma, “Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117). Por esse motivo, consideramos que Bakhtin compreende a linguagem como comunicação e os sujeitos são agrupados com a finalidade de se comunicar.

Para Bakhtin, “A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 99), ela evolui na comunicação verbal concreta e deve ser estudada e ensinada por meio de situações reais de uso da linguagem. Ela é um fato social, estabelecida a partir da necessidade de comunicação. Deste modo, o autor estima a fala, a enunciação e a sua natureza de ser relevante para o social, e não para o individual. Yaguello, na introdução e apresentação de Bakhtin na obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem” afirma que “Bakhtin por sua vez, valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (YAGUELLO, 2009, p. 14).

Ao dizermos que a linguagem é inerente à natureza social, concordamos com o pensamento do Círculo de Bakhtin, segundo o qual “a linguagem como uma prática social remete, sem mediação alguma, à afirmação do Círculo de que a realidade fundamental da língua é a interação verbal (ou interação discursiva) e que ela se dá entre sujeitos sócio-historicamente situados” (MOLON; e VIANNA, 2012, p. 155).

Isto posto, a próxima noção a ser tratada é a de sujeito e ela também se imbrica à concepção de linguagem, no que diz respeito à sua enunciação estar plena de palavras do outro. O sujeito para Bakhtin é inerente à concepção de linguagem e parte da ideia de que um é constituído pelo ‘outro’, isto é, o sujeito é constituído pela linguagem e a linguagem por sua vez tem no sujeito uma de suas origens.

Para Bakhtin, o sujeito é sempre inacabado e está em constante transformação, ou seja, ele se (des) constrói, (des) identifica incessantemente a partir do outro e por ações que veem do exterior e são de natureza social e ideológica, nos possibilitando comparar essa noção de sujeito com a expressão “nossa palavra” trazida por Bakhtin em seu livro “Questões de Literatura e de Estética - A teoria do Romance” em que esclarece “a ‘nossa palavra’ se elabora gradual e lentamente a partir das palavras reconhecidas e assimiladas dos outros, e no início suas fronteiras são quase imperceptíveis” (BAKHTIN, 2010, p. 145 N.R.). Se substituirmos ‘nossa palavra’ por ‘sujeito’ temos o mesmo funcionamento, já que a ideia bakhtiniana de sujeito é originária da alteridade, de uma incessante construção colaborativa. Deste modo, se não existir o outro não há como haver uma interação verbal, nem que esse outro seja o interior de si mesmo.

Para Bakhtin, é a partir do social que se constitui a atividade mental do sujeito e é a partir dessa atividade mental, que o sujeito realiza uma determinada enunciação, adaptando-se assim a um dado contexto social do ato de fala. O autor esclarece que

a atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, em território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o ‘conteúdo a exprimir’) à sua objetivação externa (a ‘enunciação’) situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire mais complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 122). (Grifos do autor).

Nesse sentido, para Bakhtin, o sujeito quando enuncia se adapta aos contextos sociais e ideológicos nos quais se inscreve, tomando consciência de si, através do outro e tomando, assim, uma posição responsiva diante de seus atos e dizeres, ou seja, essa tomada de posição responsiva se caracteriza como tal, à medida que ela é motivada pela visão de mundo, pelos valores, pelas orientações apreciativas do sujeito diante de um enunciado.

Já em sua obra “Freudismo”, Bakhtin filia-se ao marxismo para relatar que “o indivíduo humano só se torna historicamente real e culturalmente produtivo como parte do todo social, na classe e através da classe” (BAKHTIN, 2009, p. 11). Isso quer dizer que o homem não existe fora do seu contexto sócio-histórico, ele não nasce como um indivíduo biológico, ele nasce a partir do social, o que seria para Bakhtin o seu segundo nascimento.

A última concepção que tratamos aqui é a de enunciado, de modo que o enunciado só será relevante se trabalhado em um contexto real, conforme dito anteriormente. O dizer, do mesmo jeito, só adquire sentido se tratado em uma situação social, já que “concretizamos os usos da língua por meio dos enunciados” (GUILHERME, 2012, p. 68) e, segundo Bakhtin, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261).

O enunciado para Bakhtin é uma unidade mínima de sentido que historicamente materializa-se pela comunicação verbal, isto é, a noção de enunciado demanda uma situação histórica definida, pois ela é um ato único, irrepetível e demanda uma interação entre o sujeito e seu interlocutor. Para o autor, o enunciado é construído a partir do ‘outro’ e a partir das ações responsivas do outro, se tornando assim inerente aos elos anteriores e posteriores de uma comunicação discursiva. Para o pensador russo a enunciação é

um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos (BAKHTIN, 2011, p. 300-301).

Pode-se inferir que o enunciado é constituído por participantes ativos numa comunicação discursiva e o traço fundamental para que isso ocorra é o direcionamento do discurso a alguém, isto é, uma fala verbalizada entre sujeitos reais, ou um discurso produzido em forma de texto, artigo, ou poema, mas, que seja endereçado a alguém, algum destinatário, ou seja, quem responde ao enunciado, e essa resposta só é construída quando o ouvinte dialoga com o interlocutor com o qual entra em contato através dos enunciados.

Portanto, nesse trabalho, o aporte bakhtiniano é relevante à medida que olhamos o sujeito que vivenciou o PMI como um sujeito dialógico, que enuncia se posicionando responsivamente e que imprime nesse enunciado um direcionamento a um sujeito ouvinte passível de resposta, pois todo enunciado requer uma resposta e requer também uma compreensão do que foi dito, pois cada sujeito utiliza o enunciado para asseverar seu ponto de vista, sua opinião, dentre outros aspectos sócio-histórico-ideológicos.

Dessa forma, esse trabalho ancora-se também na ADD, e filiamo-nos nessa teoria por ser um aporte teórico que nos permite analisar os depoimentos dos sujeitos professores pré-serviço e/ou em-serviço de LE que tenham vivenciado uma experiência linguística e cultural no exterior através do PMI. Entendemos que a ADD tem um papel crucial tanto quanto a ADF, de nos fornecer noções relevantes para a análise dos depoimentos desses sujeitos.

Para nós, essa interface entre as três abordagens epistemológicas que fizemos no arcabouço teórico, sendo a interface teórico-metodológica entre a LA, a ADF e a ADD, nos possibilita, numa perspectiva inter/transdisciplinar, entender possíveis contribuições para a compreensão do processo de formação dos professores de LE, à medida que a interpretação dos dizeres dos participantes da pesquisa se realiza na opacidade da linguagem, ou seja, esses dizeres podem ser compreendidos além da materialidade linguística, pois o sujeito ao enunciar deixa escapar diferentes lugares sociais por ele ocupados. Assim, nas palavras de Brito e Guilherme “‘ser professor de línguas’ ou ‘saber uma língua’ é – mais do que um conjunto de saberes ou competências possuídos por um sujeito – um processo contínuo de (des)inscrição em discursos sócio-historicamente constituídos, de (des)identificações com memórias discursivas, na e pela linguagem”. (BRITO; GUILHERME, 2013, p. 25). (Grifos do autor)

Tendo circunstanciado sobre a base teórica desta pesquisa, passamos, a seguir, a discorrer sobre a proposta AREDA, também uma das balizas teórico-metodológicas de nosso estudo.

2.4 A proposta AREDA

Para essa seção, buscamos tratar especificamente dos procedimentos e da composição do *corpus*, com a proposta AREDA- *Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos* (SERRANI, 1998, 1999), a qual utilizamos para coleta de dados.

A proposta AREDA foi desenvolvida dentro do Departamento de Linguística Aplicada (ADL) no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade de Campinas (UNICAMP), pela professora Silvana Mabel Serrani e, segundo a autora, esses estudos têm uma perspectiva transdisciplinar, pois os procedimentos metodológicos da proposta podem contribuir tanto para o campo teórico, quanto para sua dimensão metodológica.

Com base nesse ponto de vista, acreditamos que a pesquisa nesse campo teórico-metodológico, permite-nos estreitar os laços entre as teorias e os posicionamentos dos sujeitos, por meio da proposta AREDA que segundo SERRANI (1998, p. 250), “visa estudar fatores não cognitivos e processos identificatórios no processo de inserção em Segundas Línguas”. Essa proposta tem como objetivo a análise de casos a partir dos depoimentos de enunciadoreis com experiência bilíngue ou multilíngue, no caso de nossa pesquisa, a relação entre o sujeito e suas experiências decorrentes na participação no PMI e a reverberação discursiva na construção desses enunciados.

Ainda que nessa pesquisa não tratemos de uma enunciação em LE, a proposta AREDA e seus princípios metodológicos podem ser usados para o entendimento do processo de aquisição de línguas em que não há imersão na língua alvo, pois essa proposta tem uma perspectiva transdisciplinar.

A proposta AREDA pauta-se na ADF, pois segundo Serrani (1999, p. 284-285), “está baseada principalmente na Escola Francesa de Análise do Discurso, que tem como uma de suas distinções conceituais fundamentais a de intradiscurso/interdiscurso”. Para a autora esse fato é importante, pois a partir da análise das ressonâncias encontradas nos depoimentos conseguem-se produzir e traçar “esquemas interdiscursivos de repetibilidade” Serrani (1999, p. 188). O objetivo do roteiro proposto é

analisar o conteúdo informacional dos depoimentos, mas estudar as ressonâncias discursivas que permitam levantar hipóteses em relação às funções da segunda língua para o sujeito de discurso, visando aprofundar o estudo de processos identificatórios em jogo. Tendo como eixo da abordagem a distinção conceitual interdiscurso/intradiscurso, a alteridade constitutiva é um parâmetro fundamental da análise (SERRANI, 1999, p. 288-289)

Dentre os procedimentos da abordagem do AREDA destacamos como principais condutas do pesquisador: a) elaborar um questionário com perguntas abertas, sendo necessário utilizar frequentemente repetições “ex-professo”, ou seja, questões que tratam do

mesmo assunto, contudo, escritas de forma diferente; b) utilizar um gravador para que os depoimentos sejam adquiridos por meio de gravações; c) entregar o material ao participante com o gravador e o questionário impresso e por fim d) explicar o procedimento de gravação, deixando claro ao participante para não se preocupar com informações discrepantes ou contrárias, porque o intuito da proposta AREDA não é analisar o teor das informações fornecidas, mas sim analisar a ressonância dos enunciados discursivos. Segundo Guilherme (2008, p. 79), a proposta AREDA tem como objetivo atingir o “‘como’ o enunciador informa sobre o tópico questionado e não ‘o que’ informa sobre ele”.

Esses depoimentos coletados com as gravações são normalmente na LM dos enunciadores, que respondem algumas perguntas abertas preparadas pelo pesquisador¹. Tais perguntas buscam investigar os dizeres sobre as experiências vivenciadas pelos enunciadores a partir dos seus depoimentos sobre o PMI, ou seja, os elementos que eles consideraram relevantes para compreender e serem compreendidos pelos nativos de uma determinada língua, a maneira encontrada para aprender e ensinar a LE, antes e depois do intercâmbio, as situações culturais e linguísticas decorridas dessa viagem para o exterior, as avaliações pessoais obtidas depois da participação no PMI, dentre outros elementos que compõem a análise dessa pesquisa. Entregamos normalmente, um gravador de voz (MP3) ou um gravador portátil para os enunciadores, juntamente com o questionário AREDA para que pudessem gravar suas respostas, preferencialmente sozinhos, não importando a sequência das questões para serem respondidas, nem ao menos o tempo mínimo ou máximo para cada resposta. Assim, os enunciadores participantes da pesquisa tiveram toda a liberdade para escolherem responder como desejarem.

Ao entregarmos o questionário AREDA e o gravador de voz, agregamos também, um roteiro AREDA impresso² contendo algumas informações essenciais para que o enunciador pudesse se orientar antes de responder o questionário. Esclarecemos que não foi necessário se identificar, para que, assim, eles pudessem preservar suas identidades³. Pedimos para que eles

¹ Para a pesquisa que propomos, foram elaboradas 23 perguntas para o questionário AREDA e essas perguntas encontram-se no Anexo 5 p. 99.

² O roteiro AREDA encontra-se no Anexo 5 p. 99.

³ Caso os enunciadores se identifiquem, nas transcrições e nas sequências discursivas aparecem nomes fictícios, para que preservem suas respectivas identidades.

tentassem responder todas as perguntas, como dito anteriormente, mesmo que não fosse na ordem numérica ou se a resposta for longa ou curta, alertamos que não seria necessário responder num mesmo dia e que não precisariam se preocupar com informações contraditórias ou repetitivas. Os enunciadores foram demandados de não reeditarem as respostas já gravadas, pois o interesse está nos modos de dizer e não no conteúdo informacional.

Dessa forma, buscamos identificar com esses depoimentos, momentos de interpretação em que os sujeitos participantes do PMI tomam uma posição diante da LE que lhes interpela, como professor pré-serviço ou em-serviço, pois segundo Serrani, as ressonâncias discursivas se dão quando “dois ou mais modos de dizer encontram-se ligados, produzindo o efeito de vibração semântica mútua” (SERRANI, 1999, p. 287 - 288).

Portanto, o ponto principal está em analisar como esses sujeitos se identificam frente a essa tomada de posição, como o ‘outro’ os influenciam frente ao processo de ensino/aprendizagem de LE e consequentemente como eles influenciam o ‘outro’ mediante sua participação no PMI.

Tendo finalizado o presente capítulo em que a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa foi explicitada, passamos, a seguir, ao Capítulo 3, em que a história da construção e da constituição do *corpus* da pesquisa serão apresentadas.

CAPÍTULO 3

História da construção e da constituição do *corpus* da pesquisa

3. Introdução

A metodologia adotada para esse trabalho respalda-se em um estudo de caso de natureza qualitativa, analítico-descritiva e interpretativista. O estudo de caso, dentro do ponto de vista da LA, de acordo com Duff (2008, p. 22), pode ser definido como um estudo qualitativo de análise e descrição intensiva e holística para investigar fenômenos contemporâneos dentro de contextos reais, isto é, permite uma pesquisa qualitativa sem se preocupar com a universalidade dos resultados, principalmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são evidentemente claros.

Para Yin, o estudo de caso é meramente uma das várias formas de fazer pesquisa e é uma estratégia para ser usada quando, nas questões de pesquisas, existem as interrogações “como” e “porque”. Para o autor, “definir as questões de pesquisa é provavelmente o passo mais relevante a ser considerado em um estudo de pesquisa” (YIN, 2001, p. 26). Além disso, o estudo de caso colabora para a percepção que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos:

O estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais ou administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (YIN, 2001, p. 21).

Yin também alerta para o “desprezo” que muitos pesquisadores têm quanto ao estudo de caso, e ele afirma que pode ser muitas vezes por considerarem existir a possibilidade de estarem confundindo o ensino do estudo de caso com a pesquisa do estudo de caso. Para ele, no ensino “o estudo de caso pode ser deliberadamente alterado para ilustrar uma determinada questão de forma mais efetiva” e, já na pesquisa, “qualquer passo como esse pode ser

terminantemente proibido (...) cada pesquisador deve trabalhar com afincos para expor todas as evidências de forma justa” (YIN, 2001, p. 29).

A pesquisa é um estudo de caso e consequentemente analítica e, assim, faremos, por meio de elementos norteadores obtidos na fundamentação teórica definida, uma análise detalhada de sequências discursivas do *corpus*. Será descritiva, porque haverá uma descrição das ocorrências relacionadas à polifonia e à dialogia na manifestação discursiva. Além disso, será interpretativista, porque, dentro de uma proposta teórico-metodológica e uma inscrição discursiva da linguagem, buscaremos lançar um gesto de interpretação sobre nosso objeto de estudo.

Neste capítulo apresentamos a construção e a constituição do *corpus* deste trabalho, assim como suas condições de produção. Ocupamo-nos também, do contexto em que a coleta do *corpus* se deu, apresentando o perfil dos enunciadores e por fim, traçamos os procedimentos de análise do *corpus*.

3.1. Configuração do *corpus* da pesquisa

Para definirmos e delinear o *corpus* da pesquisa e o perfil dos participantes, que chamaremos de sujeitos enunciadores, nos atentamos ao objetivo primordial desse trabalho que é analisar como a experiência no exterior e a participação no PMI são discursivamente representadas nos enunciados dos sujeitos quando ocupam o lugar discursivo de professores pré-serviço ou em-serviço de LE.

Como o PMI recentemente abrange os Cursos de Letras e Humanas em geral e, consequentemente, não disponibiliza muitas vagas para esses cursos, o que nos preocupava no início era a possível insuficiência de sujeitos enunciadores que aceitassem participar da pesquisa. Porém, como a pesquisa é de natureza qualitativa, a quantidade não era o foco. Entretanto, tínhamos expectativas de conseguirmos pelo menos dois (2) participantes para cada habilitação, isto é, dois participantes com habilitação em LF, dois participantes com habilitação em Língua Espanhola e dois participantes com habilitação em LI, e essa quantidade já seria representativa para uma análise discursiva dos dizeres desses sujeitos. No entanto, apenas quatro (4) deles aceitaram participar da pesquisa.

Para fazermos o levantamento da quantidade do número de alunos do Curso de Letras da UFU que participaram do PMI, contatamos a Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais (DRII), departamento da instituição responsável por todos os alunos que participam do programa, bem como da seleção para o mesmo. A relação desses alunos do Curso de Letras que participaram do PMI, que solicitamos à DRII, foi levantada a partir de 2008 até 2015; anterior a esta data, conseguimos uma relação somente na coordenação do Curso de Letras⁴ da referida universidade. Nos registros da coordenação do Curso de Letras encontramos os primeiros alunos participantes do PMI em 2007.

A partir de 2007, com os primeiros alunos participantes do intercâmbio até o último processo seletivo vigente de 2014, contamos com o total de vinte e dois (22) alunos que vivenciaram ou estavam vivenciando essa experiência do PMI no período de coleta dos dados. Desses alunos, um (1) ainda estava com o intercâmbio em andamento, ou seja, esse aluno ainda não havia retornado ao Brasil, tendo terminado o prazo de permanência no exterior provavelmente em 2015.

Para participar da pesquisa era necessário que as habilitações desses alunos intercambistas fossem em LE. Assim, separamos os possíveis participantes da pesquisa por habilitações plenas ou duplas, sendo, primeiramente, as habilitações plenas: em inglês, ou em francês, ou em espanhol, e em segundo lugar, as habilitações duplas: em Português/Inglês e/ou em Português/Francês. Não incluímos Português/Espanhol, pois a Língua Espanhola só entrou, no currículo do Curso de Letras, como habilitação plena, já com a modificação do currículo, no ano de 2008. Assim, separamos os sujeitos entre aqueles que, antes de 2008, graduaram-se em dupla licenciatura e aqueles que, devido à mudança do currículo do Curso de Letras após esse período, graduaram-se em apenas uma habilitação de LE: Espanhol, Francês ou Inglês.

Os sujeitos participantes com habilitação plena em Português não irão compor o *corpus* por não serem da área de LE, que é o foco da pesquisa. Dessa forma, dos vinte e dois (22) participantes da totalidade no PMI, cinco (5) não serão contabilizados, já que o foco da pesquisa é a análise dos dizeres de professores pré-serviço ou em-serviço de LE. Assim

⁴ Na coordenação do Curso de Letras da UFU fizemos um levantamento, com autorização do coordenador e do secretário, de todos os alunos do curso que fizeram intercâmbio até o primeiro semestre do ano de 2015. Esse levantamento encontra-se no Anexo 3 p. 97.

sendo, contávamos com dezessete (17) possíveis participantes da pesquisa. Dos dezessete (17) participantes, três (3) tinham habilitações plenas em LF, seis (6) tinham habilitação dupla em Português/Francês, três (3) tinham habilitação plena em LI e outros cinco (5) tinham habilitação dupla em Português/Inglês.

Dessa forma, decidimos por iniciar a coleta de dados nos primeiros meses de 2015, após recebermos a autorização do CEP/UFU⁵. Selecionamos professores pré-serviço ou em-serviço, que já haviam participado do PMI, não importando em qual época, e de certa maneira seria relevante buscarmos sujeitos enunciadorees em vários períodos, não importando se fossem licenciandos(as) ou licenciados(as); o que importava seria apenas se esses sujeitos tivessem habilitação em LE e incontestavelmente tivessem participado do PMI.

Com a autorização da diretora do Instituto de Letras e Linguística da referida universidade, entramos em contato com os professores pré-serviço ou em-serviço, que conhecemos durante a graduação e aqueles alunos que sabíamos, por serem poucos, terem participado do PMI em anos anteriores. Esses contatos se deram por email, por telefone e em alguns casos, nos quais tínhamos um contato mais próximo, se deram pessoalmente. Todos foram muito solícitos e receberam bem o convite para participarem da pesquisa. Nos momentos em que tivemos encontros pessoalmente para a entrega do questionário aberto e do material para a gravação, falamos sobre a pesquisa, a metodologia de coleta de dados e a relevância de suas participações, apontando a contribuição desse estudo para as pesquisas em formação de professores de LE. Essas abordagens alcançaram os resultados esperados, pois os poucos sujeitos enunciadorees que contatamos entraram em contato, manifestando interesse em participar da pesquisa, fechando, assim, rapidamente o número desejado de participantes.

Nesse sentido, dos dezessetes (17) possíveis participantes, conseguimos contato mais facilmente com quatro (4) sujeitos enunciadorees para a pesquisa, ou seja, dois (2) de cada habilitação em LE, isto é, participam da pesquisa dois (2) sujeitos que têm a habilitação plena em LI, dois (2) sujeitos que escolheram como habilitação a LF, sendo um (1) com habilitação plena em LF e outro com habilitação dupla em Português/Francês. Não conseguimos

⁵ Esta autorização se deu por meio da aprovação sobre o número CAAE 41762815.0.0000.5152 do projeto de pesquisa feita pelo CEP/UFU e através da assinatura do TCLE pelos participantes. O modelo do TCLE encontra-se no Anexo 4 p. 98.

depoimentos de nenhum estudante com habilitação em Espanhol, pois ainda nenhum estudante dessa habilitação participou do PMI.

Passamos, a seguir, a delinear o perfil dos quatro (4) enunciadores da pesquisa.

3.2. Perfil dos enunciadores participantes da pesquisa

Os enunciadores que participam da pesquisa possuem nomes fictícios para preservarmos suas respectivas identidades. Desta forma, a partir do questionário do perfil do participante e do questionário AREDA, coletamos algumas informações sobre os professores pré-serviço ou em-serviço e passamos a delinear o perfil dos enunciadores.

David, 22 anos, ingressou no Curso de Letras pelo PAAS em 2011. Decidiu cursar Letras por ter sido influenciado por uma prima que fazia o curso. Antes do seu ingresso no curso de Letras não sabia como era o curso e ele acreditava que ia aprender muita gramática. Tinha muita facilidade com disciplinas de humanas e já tinha feito um curso de inglês antes de iniciar o Curso de Letras. O seu principal objetivo ao escolher o Curso de Letras foi aproveitar o tempo e dinheiro gastos de seus pais com o curso de inglês e se tornar um professor de inglês. Sua habilitação foi plena em LI, e desde o início do curso pensava em participar do PMI. Tentou o processo de seleção para o intercâmbio por três (3) vezes e na quarta vez foi selecionado. Ele relata que nunca pensou em desistir do PMI. Ficou em Portugal e no Canadá por um (1) ano, de 2013 a 2014. Atua como professor contratado de LI numa escola pública.

Luis, 25 anos, ingressou no Curso de Letras por um Processo de Transferência Externa em 2008. Decidiu fazer o Curso de Letras por estudar inglês desde criança, gostar muito de literatura e também por ter na família pessoas formadas em Letras. O seu principal objetivo ao decidir pelo Curso de Letras foi por ter tido muita influência com a LI desde a infância. A habilitação escolhida foi plena em Inglês, apesar de ter feito quase todas as disciplinas de Português. Por ter começado a trabalhar, não conseguiu retornar para o Curso e terminar as disciplinas de Português. Desde o início do Curso de Letras, tinha o interesse de participar do PMI, antes mesmo já tinha feito uma viagem para o exterior e quis passar mais um período fora para decidir o que realmente queria para sua carreira profissional. Fez o

processo de seleção com dificuldade e insegurança, mas passou. Pensou em desistir, porém ganhou a bolsa, o que o animou. Ficou na França por 1 ano e 2 meses, de 2011 a 2012. Atua como professor de LI e LF para estrangeiros em várias instituições particulares.

Paulo, 24 anos, ingressou no Curso de Letras em 2010 e escolheu esse curso por ter muita afinidade com a aprendizagem de línguas estrangeiras. Ao optar pelo Curso de Letras, seu principal objetivo era estudar línguas, pois tinha um prazer em aprendê-las. A habilitação escolhida foi a plena em LF e respectiva Literatura. Desde o início do curso, já tinha perspectiva de ser um professor de francês e sempre se envolveu em projetos de extensão, em monitorias de LF, em participações em eventos culturais de francês, tendo em vista o desejo de participar do PMI. Decidiu participar do programa por achar que seria uma grande oportunidade para sua vida pessoal e profissional. Fez o processo de seleção para o intercâmbio apenas uma vez e “nunca pensei em desistir dessa oportunidade”, como ele mesmo diz. Ficou na França por um (1) ano, no período de 2012 a 2013. Atua como professor de LF desde o início de sua graduação, numa central de línguas de uma instituição federal.

Mellina, 29 anos, entrou no Curso de Letras em 2006 pelo processo de seleção normal da universidade intitulado vestibular. Antes, tinha feito o Curso de Direito por um ano e meio e não era o que queria. Sua preferência era Artes Cênicas, porém, os pais não concordavam e, assim, o Curso de Letras para ela, se aproximava das artes e também dava segurança para uma carreira mais sólida como seus pais queriam. Antes de entrar no Curso de Letras, fez um curso de inglês, também exigência de seus pais e não teve êxito, e por esse motivo quando entrou no referido curso escolheu a LF como opção de LE. Sua habilitação foi LF e LP e suas respectivas Literaturas. Decidiu participar do PMI, porque desde o início do Curso queria aproveitar a oportunidade de viajar e conhecer outra cultura. Ela tentou uma vez a seleção para o PMI e não conseguiu, por razões que não quis comentar. Pensou em desistir do processo de seleção também por descridibilidade no processo, porém, resolveu tentar novamente e passou em primeiro lugar. Ficou na França por um período de 11 meses, entre 2010 e 2011. Atua como professora de LP para estrangeiros num núcleo de ensino e pesquisa de uma universidade.

Depois da apresentação dos perfis dos enunciadores passamos a lidar com os procedimentos de análise do *corpus* da pesquisa.

3.3. Procedimentos de análise do *corpus* da pesquisa

O *corpus* dessa pesquisa é constituído de dados que foram coletados no primeiro semestre do ano de 2015, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP/UFU) e, como dito anteriormente, depois da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pelos participantes. Essa coleta de dados foi feita a partir dos enunciados dos participantes da pesquisa segundo os pressupostos teórico-metodológicos requeridos da proposta AREDA, apresentada precedentemente, e em seguida, foram feitas as transcrições das gravações em áudio.

No capítulo 4, as representações foram constituídas a partir de algumas sequências discursivas, que foram selecionadas das transcrições dos depoimentos dos enunciadores. Com as transcrições prontas, buscamos agrupar os depoimentos de acordo com os objetivos e as perguntas de pesquisa apresentadas no capítulo 1 e levantamos as regularidades a partir da materialidade linguística encontrada nos enunciados.

Dentro de cada representação, encontram-se as sequências discursivas que nos possibilitam a identificação das regularidades, das inscrições discursivas de cada enunciador, dos interdiscursos, das formações imaginárias, discursivas, ideológicas, da polifonia, da dialogia, dentre outros elementos possivelmente presentes nas enunciações.

Desta maneira, a partir da identificação das inscrições dos enunciadores e, ao analisar os dados da pesquisa a partir do lugar do qual nos inscrevemos, evidenciamos os participantes como sujeitos discursivos que enunciam de um lugar sócio-histórico-ideológico determinado, isto é, enunciam do lugar de professor pré-serviço ou em-serviço de LE, antes e depois da experiência no PMI. Assim, descrevemos e interpretamos seus dizeres sobre os efeitos do PMI tanto na vida acadêmica e profissional, quanto no social e pessoal, examinando, portanto, as produções de sentidos e identificando a inscrição ideológica de cada enunciador.

Pretendemos, então, analisar discursivamente os dados compilados a partir do *corpus*, levando em consideração a sua composição singular em um processo polifônico e dialógico, examinando as experiências que sejam capazes de nos fazer compreender as representações construídas a partir dos dizeres dos professores pré-serviço ou em-serviço de LE. Dessa forma, propomos uma análise qualitativa analítico-descritiva e interpretativista, como explicamos na introdução desse capítulo 3.

A seguir, no capítulo 4, passamos a tratar da análise dos dizeres sobre PMI na formação do professor de LE.

CAPÍTULO 4

Dizeres sobre o PMI na formação do professor de LE

4. Introdução

Neste capítulo, apresentamos a análise do *corpus*⁶ buscando responder às questões da pesquisa, a saber:

- a) Como os sujeitos que participaram do intercâmbio representam discursivamente suas experiências do PMI em sua formação como professor de LE?
- b) Como esses sujeitos representam discursivamente: (i) o PMI; (ii) o contato com a LE no exterior; (iii) o processo de ensino/aprendizagem de LE?

Com base nos dizeres dos professores pré-serviço ou em-serviço de LE que participaram do PMI, buscamos enfocar as representações discursivas desses sujeitos quando enunciam sobre o PMI, o contato com a LE e o processo de ensino/aprendizagem de LE. Da mesma forma, é a partir dos enunciados desses sujeitos que observamos se esses dizeres incidem em outros discursos dos alunos do Curso de Letras, pois sabemos que o sujeito ao se inscrever num determinado discurso, ele foi interpelado por discursos outros, e são essas interpelações que revelam como os participantes se constituem como sujeitos, e consequentemente, como podem incidir na constituição de outros sujeitos, isto é, nesse caso, os professores em formação.

Como pontuado anteriormente, participaram desta pesquisa, quatro (04) sujeitos-professores que enunciaram de lugares diferentes. David licenciando em Letras com habilitação plena em LI e atua como professor em-serviço de LI numa escola pública, Luis graduado em Letras com habilitação plena em LI e atua como professor em-serviço de LI e LP para estrangeiros, trabalhando em várias instituições particulares, Paulo graduado em Letras com habilitação plena em LF e atua como professor em-serviço de LF numa central de

⁶ A transcrição na íntegra de todos os depoimentos dos enunciadoreis encontra-se no Anexo 7, p. 101.

ensino de línguas de uma universidade federal e Mellina graduada em Letras com licenciatura dupla em LP e LF e atua como professora em-serviço de LP para estrangeiros num núcleo de ensino e pesquisa numa universidade em outro estado.

Assim, a análise encontra-se dividida em três representações. A primeira intitula-se “Representando o PMI,” a segunda “Representando o contato com a LE no exterior” e a terceira “Representando o processo de ensino/aprendizagem de LE”. Quanto à primeira representação, ela é dividida em duas instâncias: a inscrição no PMI enquanto referencialidade para a formação do professor de LE e a inscrição na (ilusão) de completude.

A segunda representação, o contato com a LE no exterior, encontra-se dividida em duas instâncias: a inscrição no discurso da excelência e a inscrição na completude do outro. E para finalizarmos, a terceira e última representação, o processo de ensino/aprendizagem de LE, também encontra-se dividida em duas instâncias: a inscrição no PMI enquanto referencialidade para o aprendizado e a inscrição no PMI enquanto referencialidade para o ensino. Passamos, assim, à análise da primeira representação.

4.1. Representando o PMI

4.1.1. A Inscrição no PMI enquanto Referencialidade na Formação do Professor de LE

Para a organização da análise dos depoimentos, observamos em quais discursos os sujeitos-enunciadores se inscrevem para representar suas experiências do PMI em sua formação docente. Na análise da “Inscrição do PMI enquanto referencialidade” na formação do professor de LE, elencamos sequências discursivas (SDs)⁷ que revelam regularidades, ou seja, a partir da frequência de determinados dizeres que se apresentam no *corpus* que tomaremos para a análise discursiva. Segundo Courtine, as SDs são “dominadas por um determinado estado, suficientemente homogêneo e estável” (COURTINE, 2016, p. 20).

Abaixo, apresentamos oito (08) SDs, e elas formam um agrupamento que se refere à tomada de posição dos sujeitos-participantes da pesquisa quanto à inscrição no PMI enquanto referencialidade na formação do professor de LE. Utilizamos os grifos em *itálico* para clivar

⁷ As sequências discursivas selecionadas seguirão uma ordem numérica para que a elas possamos nos referir ao longo da análise.

em cada SD o fragmento que nos interpela, isto é, o olhar que lançamos sobre o nosso objeto de estudo servindo assim, para analisar a inscrição discursiva dos participantes.

Para descrever, analisar e interpretar a inscrição no PMI enquanto referencialidade na formação do professor de LE, passamos às seguintes SDs:

SD1⁸- David- *ah é difícil,..., vai.. acho que tem uma vantagem, mas não é AQUELA vantagem que fala assim Ah!, aquela, uma vantagem, muito.. hum 100% de diferença com o professor é melhor do que.. do que o professor que fez um intercâmbio em outro país, é melhor do que não fez, acho que não,..., acho que tem sim.. mas não é uma coisa essencial sabe, tem.. mas eu acho que o professor também que não viajou, ele consegue sim dar uma boa aula, e até as vezes melhor, acho que há casos e casos neh? pode dar aula até melhor do que aquele que fez o intercâmbio fora,...,*

SD2- Luis- */.../ e eu não tô falando nem que o professor obrigatoriamente tem que ter esse pedigree néh, ou essa experiência no exterior, mas eu acredito que precisa se investir sim no professor nesse século ou nessa década em especial, porque se não a gente não vai.. mudar a educação que é o desejo de todos no nosso país, a gente não vai, ter práticas diferenciadas néh éh.. de docência.*

SD3- Luis- */.../você tem oportunidade também de.. éh,..., ter uma noção geral, eu acho.. de como essa língua funciona e não simplesmente uma noção limitada néh, uma noção acadêmica ou uma noção escolar, mas uma noção de vida néh? de vivência e que vai te ajudar demais depois a quebrar muitos.. clichês que às vezes a gente enquanto professor tem em relação néh, éh.. essa língua, eu acho assim, fenomenal e aprender outras línguas néh também estrangeiras, eu acho que o professor de línguas ele precisa néh, éh.. saber não só aquela língua que ele gosta, mas saber outras, afinal a gente vem de um de um espaço de línguas néh, indo-europeias/.../*

SD4- Luis- */.../então eu acho assim, que ah.. é visível sim, éh.. e sobretudo porque esse professor que vai pro exterior parece que ele.. ele.. ele se desperta eu não sei, assim, ele me parece néh mais alegre, mais feliz e ele parece não simplesmente ensinar uma língua, mas cultivar um certo saber néh, que é imbricado nessa língua.. eh.. ele.. enfim éh.. ele procura néh se profissionalizar mais, ele procura viajar mais néh, fazer mais cursos, ele procura essa formação continuada sabe, que não se dá só pelo viés do curso, do certificado em si, mas desse aprimoramento linguístico.. /.../*

SD5- Paulo- */.../ éh.. pelo.. pela pela questão da.. de de já assim ter essa perspectiva profissional néh.. de como profe.. como professor de francês LE, eu achava que era imprescindível eu morar num país de LF, conhecer um pouco da cultura, néh.. de.. de um povo que fala essa língua néh.. e que se exprime através dessa língua..., e também éh.. desenvolver a minha capacidade linguística néh de estar vivendo num país na.. éh.. daquela língua /.../*

SD6- Paulo- */.../ então isso tudo foi uma vivência muito importante pra mim e depois que eu voltei do do intercâmbio eu ainda posso, eu eu.. ainda avalio isso, percebo que foi enriquecedor pra mim, quando.. éh durante as aulas eu eu eu éh.. surge algum tema cultural ou de sociedade e tudo mais, que eu tenho um conhecimento e a vivência, éh.. o que a vivência pode trazer pra mim néh.. pra conhecer bem essa diferenças culturais e tudo mais.*

SD7- Paulo- */.../ poucos são os alunos éh.. do Curso de Letras que se interessam por.. a fazer éh.. essa mobilidade, não sei por quê, mas o interesse do dos dos graduandos em Letras é menor do que o*

⁸ As sequências discursivas numeradas são recortes das questões retiradas do questionário AREDA que está localizado no Anexo 5 p. 99. Essas questões aparecem descritas na análise para facilitar o direcionamento, isto é, para sabermos a qual pergunta cada participante responde naquela SD.

interesse dos outros cursos, não sei por quê, se o aluno de Letras.. não entendo por quê a maioria dos alunos de Letras, eles não têm essa perspectiva néh, de entender que um intercâmbio, éh,..., *participar de um PMI, éh.. o quão isso é importante pra formação de professor de LE, eu não acredito que seja imprescindível, mas é um diferencial, com certeza.*

SD8- *Mellina- Claro! Não tem como.. não tem como.. éh.. {respiro profundo} dizer que aquele que foi éh.. pro exterior, vivenciar a língua não,..., {barulho com a boca} não tenha.. não tenha vivido algo diferente daquele que ficou, éh,..., há diferença sim, na questão de professor, de conduzir o ensino/aprendizagem isso daí é acho que peculiar a cada um, tem muitos profissionais que não tiveram oportunidade de vivenciar a língua, mas são.. mas exercem a profissão belamente, tem um.. uma visão.. éh do ensino/aprendizagem bacana eh.. e eficaz, mas sem sombra de dúvidas, aquele que vivenciou a língua não vivenciou só língua, mas a cultura, sentiu ela aí na carne, /.../*

Ao observarmos os depoimentos dos professores pré-serviço e em-serviço de LE que participaram do PMI, pudemos perceber que a referência maior e de caráter fundamental nos dizeres desses sujeitos, foi a participação nesse programa e vivenciar essa experiência no exterior, foi essencial para a formação deles como professores de LE.

Quando o sujeito se inscreve no PMI enquanto referencialidade na formação do professor de LE, dizemos que ele enuncia sobre o programa como uma essencialidade, isto é, é imprescindível que o professor de LE pré-serviço ou em-serviço participe do PMI para ser legitimado como um bom professor, ou mesmo ser considerado apto a ministrar aulas de LE, ou ter credibilidade para tal.

Isso pode ser observado quando David tenta expressar a diferença entre os professores que participaram do intercâmbio e os que não participaram. Ele enuncia na SD1 *acho que não,..., acho que tem sim.. mas não é uma coisa essencial sabe, tem.. mas eu acho que o professor também que não viajou, ele consegue sim dar uma boa aula, e até as vezes melhor, acho que há casos e casos neh? pode dar aula até melhor do que aquele que fez o intercâmbio fora,...*. Se a língua é um espaço de desvelar as relações de sentido que traduzem um embate ideológico, a enunciação de David compõe-se como o espaço para a tensão e os conflitos ideológicos de caráter linguísticos quando ele diz *acho que não,...,acho que tem sim..*, dessa maneira, a escolha dessas palavras e da preposição *até* é um dos traços que aponta a referencialidade na formação dos professores pré-serviço ou em-serviço de LE, pois ao repetir esta preposição duas vezes, o sujeito-participante do programa tenta usar a preposição *até* como uma palavra denotativa de inclusão, como se por não ter participado do PMI fosse uma falta, entretanto, por não ter certeza ou não querer assumir a diferença entre a categoria dos professores que participaram ou não do PMI, David usa a preposição *até* para incluir esse sujeito.

No entanto, ao tentar incluir, ele exclui, pois como vamos incluir uma categoria de professores que já estaria inclusa? O dizer de David mostra-se contraditório, pois dizer *pode dar uma aula até melhor* significa que esse professor que não participou do intercâmbio está excluído e é preciso amenizar a situação, é preciso incluí-lo na categoria dos professores que dão boas aulas de LE.

Ao ser questionado sobre a possível diferença entre os professores participantes do PMI e os não participantes, David revela a tensão ao posicionar-se. Segundo Bakhtin, esse posicionamento é denominado como uma tomada de posição axiológica, ou seja, quando o sujeito enuncia, ele toma uma posição axiológica diante do objeto do qual ele enuncia. Podemos considerar que quando o sujeito declara *ah é difícil....., vai.. acho que tem uma vantagem, mas não é AQUELA vantagem*, no recorte da SD1, são evocados enunciados outros que nos permitem constatar um embate ideológico do lugar do qual ele enuncia.

Num primeiro momento, David expressa a voz de um aluno que participou do PMI e se inscreveu no discurso da referencialidade, ou seja, é essencial para a formação do professor de LE e em outro momento, ele pensa não ser uma vantagem expressiva ao fazer uso da palavra “*AQUELA*” que aqui marcamos em maiúsculo por ter dado uma ênfase na palavra no registro da gravação do depoimento em áudio, segundo as regras das transcrições⁹ descritas nos anexos.

Em outro momento da mesma SD1, David continua *mas eu acho que o professor também que não viajou, ele consegue sim dar uma boa aula, e até as vezes melhor, acho que há casos e casos né, pode dar aula até melhor do que aquele que fez o intercâmbio fora....*; David demonstra, assim, não ter uma posição formada, ele expressa a dúvida, ele se constitui na contradição, entretanto ao marcar a preposição *até* ele ressoa a voz da inclusão, como apontamos antes, o que significa que esses professores pré-serviço ou em-serviço que não participaram do PMI, têm a possibilidade de dar boas aulas de LE, como se assim não o fizessem. As palavras *às vezes melhor* ressoa a voz da incerteza, pois essas pessoas que não foram para o exterior teriam que se esforçar muito mais do que aquelas pessoas que já vivenciaram essa experiência, para conseguirem dar uma aula que seja suficientemente boa.

Outra passagem que propicia esse embate contraditório, enunciado nos dizeres de David é quando Luis, outro enunciatador, ao responder a questão sobre a quantidade de vagas

⁹ As convenções das regras das transcrições dos depoimentos estão localizadas no Anexo 6, p. 100.

oferecidas pelo PMI, declara na SD2 *eu não tô falando **nem** que o professor obrigatoriamente tem que ter esse **pedigree** néh, ou essa experiência no exterior, **mas** eu acredito que precisa se **investir** sim no professor*. Nesse momento, o que nos interpela é justamente escutar as vozes que ressoam além da materialidade linguística.

Os efeitos de sentido presentes nos dizeres de Luis são, em primeiro lugar, percebidos a partir do uso da conjunção *nem*, ao ligar uma oração à outra, essa conjunção tem o papel de unir as duas ideias, isto é, não é que o professor de LE tenha que fazer o intercâmbio, *mas* é necessário *investir* nesse professor. Além da conjunção *nem*, temos em segundo lugar, a conjunção coordenativa adversativa *mas* expressando ideias contrárias, contradizendo o que foi declarado anteriormente. Então, percebemos ao mesmo tempo em que Luis afirma não ser obrigatório vivenciar essa experiência no exterior, ele ratifica ser necessário *investir* nesses professores não participantes do PMI, dando a entender em terceiro lugar, que esses professores precisam de investimentos, ou seja, o verbo *investir* funciona como um mecanismo discursivo, argumentando a favor de um empenho dos sujeitos em participar do PMI e também do empenho do sistema educacional no Brasil, de um modo geral, de se investir em programas possibilitando para os professores brasileiros de LE participarem do programa.

Quando o enunciador foi questionado acerca da relevância dos alunos no Curso de Letras, terem a oportunidade de participar do PMI, Luis na SD3 afirma que enquanto (futuros) professores de línguas, todos os alunos precisam não apenas saber a língua que gostam, mas, também devem saber outras línguas, pois para ele, uma língua complementa a outra *eu acho assim, fenomenal e aprender outras línguas néh também estrangeiras, eu acho que o professor de línguas ele precisa néh, éh.. saber não só aquela língua que ele gosta, mas saber outras*. Aqui, Luis deixa transparecer em seu dizer, sua tomada de posição enquanto participante do PMI, e acredita ser essencial que os professores de LE não saibam apenas a língua que desejam ensinar, ele acrescenta também, que esse professor em formação deve ir além, e participando do intercâmbio, ele terá condições reais de realizar esse desejo, o que o faz se inscrever no PMI enquanto referencialidade na formação do professor de LE.

Compreendemos que Luis vive a ilusão de que, se ele ou os colegas do Curso de Letras fizerem o intercâmbio, essa experiência lhes trarão tudo o que é necessário para serem bons professores de LE. Na SD4, ao ser questionado se há alguma diferença entre os professores pré-serviço ou em-serviço de LE que participaram ou não do PMI, o enunciador

exprime seu ponto de vista, enfatizando que *é visível sim, éh.. e sobretudo porque esse professor que vai pro exterior parece que ele.. ele.. ele se desperta eu não sei, assim, ele me parece néh mais alegre, mais feliz e ele parece não simplesmente ensinar uma língua*. Com essa passagem, Luis demonstra algumas diferenças entre os professores que participaram do PMI e os que não participaram, e o uso das palavras *ele se desperta eu não sei*, além de afirmar a tensão existente nessa tomada de posição, ele declara não saber explicar o que desperta nesse professor, ele também faz uso do verbo *despertar*, que significa existir algo que está apagado, sem luz, sem vida, e é necessário mudar essa condição.

Luis, ao usar o advérbio de intensidade *mais*, acentua as qualidades das quais ele acredita que um professor pré-serviço ou em-serviço participante do PMI deve possuir, *mais alegre e mais feliz*, são adjetivos acompanhados com um intensificador, denotando nesse sentido uma possível comparação entre os participantes e os não participantes do PMI. Sendo que o contrário de *mais* é menos, isso posto, os professores que não foram participantes do programa seriam menos alegres e menos felizes por não terem desfrutado do intercâmbio? Será que esse programa realmente é necessário, ou é de caráter fundamental aos estudantes do Curso de Letras com habilitações em LEs? Esses questionamentos nos dão a falsa impressão de que o PMI resolva todas as tensões e os conflitos dos licenciados e licenciandos que procuram o programa para obterem uma formação satisfatória e suficiente para conseguirem sair do Curso, empregados e conceituados como bons professores de LE.

Mellina, na SD8, também ao ser questionada sobre essa possível diferença entre os participantes e os não participantes do PMI, se inscreve na tensão, mesmo, assumindo claramente que há sim uma diferença entre essas duas categorias de professores ao dizer que *Não tem como.. não tem como.. éh.. {respiro profundo} dizer que aquele que foi éh.. pro exterior, vivenciar a língua não,..., {barulho com a boca} não tenha.. não tenha vivido algo diferente daquele que ficou, éh,..., há diferença sim, /.../*. Entendemos que ela se constitui como sujeito na tensão, por trazer elementos não linguísticos percebidos no depoimento, como o respiro profundo, o barulho que faz com a boca e mesmo as pausas cronometradas curtas ou longas.

Nesse caso, nos apoiaremos na tese de Paulillo (2004) para trabalharmos com a hesitação¹⁰ e discutirmos a enunciação vacilante nos dizeres de Mellina e dos outros enunciadores. Para compreendermos melhor o processo de hesitação no dizer, atentamos à autora que discute em sua tese a enunciação vacilante¹¹, como um modo de funcionamento da heterogeneidade no discurso de si. Assim sendo, Mellina ao enunciar, deixa escapar a hesitação e as vacilações marcadas pelo respiro profundo e as pausas, a heterogeneidade característica do processo de subjetivação, ou melhor, ela hesita porque é um sujeito inscrito num discurso e esses discursos possuem produções que são incontrolláveis.

Todavia, Mellina, ao tentar apagar essa tensão, marca-se, ou seja, ao tentar aparentar uma certeza dessa diferença, constitui-se na tensão, e afirmamos isso, quando em seguida enuncia *na questão de professor, de conduzir o ensino/aprendizagem isso daí é **acho que peculiar a cada um**, tem muitos profissionais que não tiveram oportunidade de vivenciar a língua, mas são.. mas exercem a profissão belamente*. A enunciativa busca amenizar ou escamotear sua posição, porém esses sinais deixam escapar, na materialidade linguística, traços de identificação que representam a tensão e consequentemente representam sua inscrição no PMI enquanto referencialidade para a formação de professores de LE, isto é, para ela é imprescindível participar do intercâmbio.

O mesmo observamos nas SD5 e SD7, em que o enunciador Paulo se constitui na contradição e na tensão, quando questionado sobre o porquê decidiu participar do PMI. Declara que *como professor de francês LE, eu achava que era **imprescindível** eu morar num país de LF*, Paulo utiliza a palavra *imprescindível* para expressar o quanto tinha o interesse de participar dessa experiência de morar no exterior, para assim, poder atuar como professor de LE. Ao usar essa palavra, ele se inscreve no PMI enquanto referencialidade para a sua formação, pois o que é imprescindível é essencial, é algo que não pode faltar e que é vital para sua formação. Em seguida, na SD7, o enunciador se contradiz, ao ser questionado sobre sua opinião sobre a quantidade de vagas disponibilizadas aos Cursos de Humanas e de Letras. Ele afirma não entender porque os alunos de Letras não se interessam pelo PMI e alega *participar*

¹⁰ Para Paulillo, a hesitação é quando “o sujeito enunciante inscrevendo P “mais coincidente” numa dimensão de provisoriedade e marcando o processo enunciativo como ‘ainda não acabado’”. (PAULILLO, 2004, p. 208) (Grifos do autor).

¹¹ Para a autora, “na enunciação vacilante, tão logo um segmento de valor representacional é enunciado, seu poder de nominação é suspenso pelo atravessamento de modalizações cujo efeito é fazer tombar os sentidos que o dizer inscreve na dimensão da provisoriedade, da incompletude” (PAULILLO, 2004, p.3).

de um PMI, éh.. o quão isso é importante pra formação de professor de LE, eu não acredito que seja imprescindível, mas é um diferencial, com certeza. Neste momento, concebemos a inscrição na contradição, por em um momento ele usar a palavra *imprescindível* e logo ao ser questionado com outra pergunta e em um outro momento, revelar *não ser imprescindível* vivenciar o PMI.

Percebemos que esses conflitos são revelados constantemente pelos enunciadores em várias ocasiões, e buscamos com a ADF e a ADD esclarecer por meio de traços de interpretações e de elementos conceituais da teoria fundamentadora dessa análise, uma maneira de compreendermos essas contradições, tensões e inscrições que os sujeitos enunciadores assumem no decorrer de seus depoimentos.

Na próxima seção, laçaremos um olhar para a inscrição dos sujeitos-participantes na ilusão de completude. Para isso, buscamos selecionar SDs que apontem enunciados os quais expressam o sujeito da falta e deixam escapar, na materialidade linguística, o desejo de participar do PMI para pertencer a um lugar ao qual não imaginam pertencer antes de fazerem o intercâmbio.

4.1.2. A Inscrição na Ilusão de Completude

Ao iniciar esta seção de análise do *corpus* denominada a inscrição na ilusão de completude, examinamos onze (11) SDs, das quais exploraremos, no recorte do corpus, os enunciados que tenham como referência maior nos dizeres, sentidos que apontam para a ilusão de que esse programa vai trazer aos sujeitos todas as características necessárias para que eles sejam “excelentes profissionais”.

Seguem as sequências discursivas:

SD9- David- /.../ eu acho isso uma experiência única, e claro também, através da própria língua neh, que *você tá mais confiante de ensinar aquela língua*, e no caso eu fiquei 4 meses em *Winnipeg*, ah.. eu acho que eu *voltei sim, mais confiante com, pra falar inglês.. ahn...*,

SD10- David- /.../ aconselho todo mundo a fazer mobilidade porque,..., abre a sua cabeça sabe, *cê tem, cê tem.. hum num sei, cê volta muito diferente*, porque.. *cê convive com pessoas diferentes, você tem um.. uma visão ah intercultural, mais ampla..* /.../ tentei quatro vezes neh, então nunca pensei, e *eu já tô planejando em voltar*, {riso} fazer outro processo seletivo.

SD11- Luis- /.../ então *lá foi o período em que eu pude sair dessa correria e pensar muito em mim e foi lindo assim, porque eu voltei me amando sabe, eu voltei dando muito valor a mim e foi assim, muito gostoso éh.. em especial também*, eu nem falo desses outros aprendizados néh que a gente tem,

no sentido acadêmico em si, mas eu falo dos aprendizados da vida geral, *eu voltei assim, uma pessoa muito mais ah.. paciente, muito mais ampla, muito mais fraterna, muito mais meiga néh, e voltei também uma pessoa muito mais conhecedora em história, em geografia, em antropologia e as visitas aos vários museus assim, me ensinou muito conteúdo que se eu fosse estudar na academia, a partir de livros e etc, eu não sei se eu daria conta de saber néh memorizar tudo, então experienciar essas histórias ou experienciar néh esses conteúdos que se tornaram ciência, me fez abrir os olhos pra muitas coisas que eu não via antes.*

SD12- Luis- /.../ eu acho que não só para o curso de licenciatura, *acho que qualquer profissional deveria ter essa oportunidade*, não só pra país rico, mas pra país pobre também, *porque faz com que a gente veja a nossa profissão, a nossa formação e nossa pessoa néh, eh,..., de forma muito diferente do que aquilo que a gente acredita ser néh, e as experiências profissionais que você vive lá, elas têm muito a complementar com aquelas que você éh vive aqui,..., {respiro fundo} e assim por diante.*

SD13- Luis- /.../ Éh.. mas assim, *estudar na universidade em si foi péssimo*, porque era tudo muito diferente, agora o conhecimento néh.. é que eu tive das mais variadas áreas néh que eu vi nessa universidade foi maravilhoso, assim éh,..., *participar das aulas era uma tortura, mas ler os livros, ler aquilo que eles debatem lá, o que eles estudam lá, nossa foi assim, muito rico /.../*

SD14- Paulo- /.../ *usando a minha experiência éh.. no intercâmbio, eu tento trazer pras minhas aulas que eu vi lá* que era interessante e que os alunos não conhecem e que podem conhecer agora estudando essa LF néh, e que as vezes vai nos fazer refletir sobre a nossa sociedade, a nossa realidade aqui no Brasil/.../

SD15- Paulo- /.../ eu vivi num ambiente multicultural, isso me enriqueceu muito pessoalmente néh.. a maneira como eu vejo o mundo hoje, éh.. *mudou eu acho que ampliou minha ma.. a minha forma de ver o mundo /.../* então isso tudo foi uma *vivência* muito importante pra mim e *depois que eu voltei do do intercâmbio eu ainda posso, eu eu.. avalio isso, percebo que foi enriquecedor pra mim, quando.. éh durante as aulas eu eu eu éh.. surge algum tema cultural ou de sociedade e tudo mais, que eu tenho um conhecimento e a vivência, éh.. o que a vivência pode trazer pra mim néh.. pra conhecer bem essa diferenças culturais e tudo mais.*

SD16- Paulo- Uma coisa interessante também foi foi éh.. uh.. uh.. *o pronome do objeto indireto em francês que é o lui, que antes de ir, eu tinha aprendido, já tinha aprendido como usar, mas só fui entender o uso dele lá, na França, vendo as pessoas usarem ele nas frases /.../*

SD17- Paulo- /.../ então eu acho que *essa segurança que a gente tem é porque quando a gente fala de alguma coisa hoje em sala de aula, a gente tá falando de uma coisa que a gente vi.. vivenciou* nesse nos cinco sentidos, eh.. isso faz uma diferença.. pra gente como professor, um desempenho como professor, nesse sentido, que *a gente tem mais éh.. tranquilidade, mais segurança* pra falar desses assuntos assim {parada longa}.

SD18- Mellina- /.../ Minha opinião é que, nós que estamos trabalhando com ensino e aprendizagem de língua, deveríamos *ter uma maior oportunidade*, vamos dizer, de poder *vivenciar* esse ensino e aprendizagem em outro país e poder conhecer essa cultura dessa língua, que a gente muitas vezes opta por ensinar éh.. em outro país e não temos essa *oportunidade*.. as quantidades de vagas, eu considero éh,..., pouquíssimas e acho lamentável isso /.../ eu acho que a quantidade de vagas para.. para o Curso de Letras deveria ser ampliada porque *quando temos oportunidade de vivenciar a língua* e que optamos por trabalhar, por aprender, por conhecer, por ensinar, é um outro processo que se passa, é uma outra vivencia, *éh.. começamos a ter,..., a ter um um apropriação uma aquisição REAL da língua que até então era estrangeira /.../*

SD19- Mellina- /.../ sei que *hoje pelo meu processo de vivência do intercâmbio, tudo mudou, não só em questão profissional*, mesmo não tendo a noção antes, *mas tudo mudou como pessoa, como,..., como aluna, como.. aprendente*, enfim.

Quando os sujeitos-participantes da pesquisa representam o PMI se inscrevendo na ilusão de completude, eles deixam escapar em seus dizeres, o que definimos anteriormente como hipótese do nosso trabalho, isto é, eles acreditam que vivenciar essa experiência no exterior, os fariam ocupar um lugar diferente ou mesmo de destaque, tanto na vida acadêmica, quanto na vida pessoal e profissional. Os participantes acreditam serem legitimados como professores pré-serviço ou em-serviço de LE se participarem do programa.

Fazemos essa afirmação, levando em consideração o enunciado da SD9, em que David, concedeu ao ser questionado se ele achava fundamental os alunos do curso de Letras terem a mesma oportunidade que ele teve, ele afirma: *acho isso uma experiência única*. O participante fez uso do adjetivo *único*, justificando a oportunidade de participar do PMI, como singular, ímpar. Para ele, a experiência foi tão significativa que, se os outros alunos do Curso de Letras tivessem também essa oportunidade, eles, por certo, a experimentariam. No imaginário discursivo do enunciador, surgem sentidos de que essa experiência é uma oportunidade única, e ao direcionar esses discursos aos outros colegas do Curso de Letras, estará alterando o estado do seu discurso, pois, segundo Pêcheux, o discurso que A direciona a B altera o estado de B uma vez que B pode equiparar A no discurso de A, sendo que cada um (A e B) tem uma imagem de si e do outro, o que consequentemente baliza o dizer do enunciador. Dessa forma, os dizeres enunciados por David, parte da memória discursiva, e reverberam como parte do discurso sobre o PMI, produzido por alguns participantes do programa, e até mesmo, por parte de alguns professores formadores na academia. Via de regra, este é um discurso que circula sócio-ideologicamente ao longo da história. E em sua historicidade, constitui, assim, os sujeitos que, ao evocarem uma memória discursiva, enunciam sobre o PMI em sua formação docente.

Outra palavra recorrente e que revela essa singularidade nos enunciados dos sujeitos-participantes é *oportunidade*. Para eles, esse programa não é apenas uma circunstância acadêmica para melhorar o currículo. Todavia, é uma oportunidade - principalmente para os alunos dos Cursos de Humanas - e ao analisarmos esse substantivo percebemos que ela significa algo notável, pois, se levarmos em consideração que oportunidade é um acontecimento capaz de melhorar um indivíduo, nesses dizeres temos o efeito de sentido que

esse programa é essencial para essa melhora, não apenas na vida acadêmica, mas na pessoal também.

Vejamos o uso desse substantivo na enunciação de Mellina. Na SD18, a participante, ao ser questionada sobre a quantidade de vagas do PMI oferecidas para os estudantes do Curso de Letras, revela seu descontentamento quanto à quantidade de vagas disponibilizadas e repete três vezes o substantivo feminino *oportunidade*. Na primeira vez o substantivo aparece em *deveríamos ter uma maior oportunidade*, em seguida *não temos essa oportunidade* e por último, *quando temos oportunidade de vivenciar a língua*. Nessas ocasiões, nas duas primeiras orações, a professora em-serviço, relaciona o substantivo *oportunidade* em relação ao PMI e na última oração, ela se refere à vivência da língua por meio do PMI.

Mellina, ao enunciar, *deveríamos ter uma maior oportunidade*, usa o adjetivo *maior* para intensificar o uso do substantivo *oportunidade*, visto que usar o adjetivo demonstra o quanto ela quer intensificar o sentido da palavra para que esse discurso faça um efeito sobre os outros estudantes e sobre os financiadores do programa, para que assim, outros licenciandos tenham mais vagas e usufruam da mesma oportunidade que ela teve. O verbo transitivo *dever* conjugado no futuro do pretérito, na primeira pessoa do plural, acompanhado com o verbo transitivo *ter* no infinitivo, exprime uma obrigação de fazer algo, isto é, ter por obrigação disponibilizar mais vagas, denotando a inevitabilidade de que se tivessem mais oportunidades, mais estudantes participariam do PMI.

Na segunda oração, a participante afirma: *não temos essa oportunidade*. Ao usar o advérbio que exprime a negação *não*, Mellina exclui a possibilidade do seu desejo ser realizado, pois não ter a oportunidade de participar do PMI é uma realidade para poucos dentro da UFU, principalmente em se tratando dos Cursos de Licenciatura como a aluna mesmo declara *nós que estamos trabalhando com ensino e aprendizagem de língua, deveríamos ter uma maior oportunidade*. Assim, não ter a *oportunidade* configura-se como a desilusão de alunos que querem aprimorar seus conhecimentos participando de um programa que demanda a busca e a troca de experiências linguísticas, culturais e pessoais, como os enunciadorees bem enfatizam em seus depoimentos.

Na terceira oração destacada na SD18, *quando temos oportunidade de vivenciar a língua que optamos por trabalhar*, o substantivo vem acompanhado do verbo *ter*, ou seja, ter essa oportunidade de vivenciar a língua por meio do PMI, ter essa singularidade é essencial e possuí-la também é consequência, podemos assim dizer, desse programa. Ao analisarmos esse

substantivo, examinamos a ocorrência do mesmo na enunciação de Luis na SD12, quando ele responde a mesma pergunta que Mellina, sobre a quantidade de vagas aos alunos do Curso de Letras. Luis declara *eu acho que não só para o curso de licenciatura, acho que qualquer profissional deveria ter essa oportunidade*. Para ele, essa *oportunidade* deveria ser abrangente e ele assevera que é uma *oportunidade* distinta, a ponto de aconselhá-la a *qualquer profissional*. O *qualquer* é um pronome que qualifica o profissional, porém, ele não designa uma nomeação dos profissionais e não tem uma especificação determinada, ou seja, todos deveriam participar do PMI, uma vez que ao enunciar Luis se inscreve ideologicamente mediante a interpelação no qual se instaurou em seu dizer.

A inscrição na ilusão de completude ecoa nos enunciados dos sujeitos-participantes quando eles enunciam que a participação no programa irá lhes proporcionar tudo o que faltava, ou depois que eles retornarem dessa experiência poderão dar aulas perfeitamente, sem passar por nenhum conflito dentro da sala de aula de LE. David, na SD9, ao ser questionado sobre a opinião que ele tem sobre os alunos do Curso de Letras terem a mesma oportunidade que ele teve, enuncia que, ao retornar ao Brasil, ele estava mais confiante para exercer a profissão como professor de LE, *cê tá mais confiante de ensinar aquela língua /.../ eu acho que eu voltei sim, mais confiante com, pra falar inglês*. O enunciador se inscreve no discurso da ilusão de completude, na medida em que, com a sua participação no PMI foi possível ficar mais seguro para dar aulas de LE, ou seja, antes de participar do programa ele não possuía essa segurança para dar aula de LE, e com a realização dessa experiência no exterior ele agora é *mais confiante*, ou seja, é “completo”.

O adjetivo *confiante* tem o sentido de estar disposto à confiar, de acreditar em alguém, em algo, ou em si mesmo, para promover a ação de desempenhar um desafio, e o fato de David ter ido ao exterior, leva-o à ilusão de estar mais seguro, *mais confiante de ensinar a língua*. Acompanhando o adjetivo *confiante*, vem o advérbio de intensidade *mais*, enfatizando o dizer do professor pré-serviço. Percebemos nesse enunciado, o funcionamento discursivo, os sentidos de como o processo de se tornar um professor *mais confiante* de LE se instaura no imaginário do enunciador, ou seja, o PMI lhe concedeu a “façanha” de voltar *mais confiante*, não apenas para dar aulas de LE, mas também, de falar a LE. Quando ele enuncia *eu acho que voltei mais confiante pra falar inglês*, David compara o *ensinar* uma LE ao *falar* bem uma LE, isto é, o enunciador deixa escapar que, para ele, um professor *mais confiante* e seguro precisa falar bem a língua que ensina. Nessa situação, o professor pré-serviço relaciona a

experiência no exterior à fala e, assim, percebemos um sujeito que vive a ilusão de ter conseguido atingir o seu desejo maior que era *falar* bem a LI, se inscrevendo no discurso da completude tanto em relação ao ensino-aprendizagem da LE quanto em relação à formação docente.

Na SD10, David, ao ser questionado sobre a avaliação que ele fez por ter passado um período no exterior, ele repete *cê volta muito diferente, porque.. cê convive com pessoas diferentes, você tem um.. uma visão ah intercultural, mais ampla*. Novamente, o verbo intransitivo *voltar* aparece nos enunciados dos sujeitos-participantes da pesquisa, esse verbo equivale a dizer, voltar de onde partiu, embora o enunciador tenha voltado ao Brasil, ele não voltou da mesma forma, ele *voltou diferente*, e ao usar o advérbio de intensidade *muito* o efeito de sentido é que a mudança foi intensa. David não sabe precisar o porquê de tal mudança, todavia, ele declara que *conviver com pessoas diferentes* ou também, ter uma *visão intercultural mais ampla* foram algumas das características que ele acredita ter causado essa mudança. Não conseguir enunciar sobre a razão dessa mudança deixa vir à tona o imaginário da completude que baliza seus dizeres.

Luis, ao enunciar também, sobre a avaliação feita ao passar um período no exterior, usa na SD11 o verbo *voltar* como característica da mudança ocorrida nesse período: *foi lindo assim, porque eu voltei me amando sabe, eu voltei dando muito valor em mim*, em seguida continua, *eu voltei assim, uma pessoa muito mais ah...paciente, muito mais ampla, muito mais fraterna, muito mais meiga néh, e voltei uma pessoa muito mais conhecedora em história, em geografia, em antropologia /.../*. A enunciação de Luis foi bem mais enfática que a de David, ambos quiseram ressaltar a relevância que o programa teve para eles, mas a posição enunciativa de Luis foi marcada pelo uso dos advérbios de intensidade *muito* e *mais* se complementando e agregando sentidos ao seu enunciado. Sentidos esses, nos quais, Luis se inscreve apagando a experiência acadêmica e ressaltando a construção de um lugar imaginário, no qual ele denega o não aprendizado acadêmico a partir do PMI: *eu nem falo dos outros aprendizados néh que a gente tem, no sentido acadêmico em si, mas eu falo dos aprendizados da vida geral*. Nesse caso, o enunciador faz ressoar modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de apagamento de sua condição enquanto sujeito que experiencia conhecimentos na academia. Esse apagamento da experiência acadêmica, todavia, é marcado pela afirmação *eu nem falo dos outros aprendizados, no sentido acadêmico em si*, a conjunção *nem*, ao ligar uma oração à outra, tem o papel de unir os dois enunciados,

mostrando que o conhecimento adquirido na academia é importante, mas não nesse momento, pois, o que é destacado nessa ocasião, é o conhecimento pessoal.

O fato do discurso de Luis se inscrever na ilusão de completude, é por ele dar um valor acentuado ao PMI, tanto que essa completude se expande para outras áreas de conhecimento como, *voltei também uma pessoa muito mais conhecedora em história, em geografia, em antropologia e as visitas aos vários museus assim, me ensinou muito conteúdo que se eu fosse estudar na academia, a partir de livros e etc, eu não sei se eu daria conta de saber néh*. Ao elencar as áreas de conhecimento que o professor em-serviço é mais instruído depois de sua participação no programa, ele expande a área de conhecimento para além das LEs, e na oração *eu não sei se daria conta de saber*, ele deixa entender que o programa foi fundamental para que ele adquirisse inúmeros conhecimentos não fizeram parte de sua vivência acadêmica.

O verbo *ir* conjugado no pretérito perfeito do subjuntivo ressalta a indecisão e a incerteza *que se eu fosse estudar na academia /.../ eu não sei se daria conta de saber*. Para ele, ter participado do programa o ajudou a alcançar os desejos que almejava. Nesse sentido, podemos perceber que em *eu não sei se daria conta de saber*, irrompe o fio do discurso, revelando sob o modo de denegação os seus estudos no Brasil, como se aqui não fosse o lugar construído no seu imaginário para adquirir conhecimentos sólidos.

Observamos que no enunciado *experienciar néh esses conteúdos que se tornaram ciência, me fez abrir os olhos pra muitas coisas que eu não via antes*, significa, que na sua faculdade, no seu país, Luis não tinha uma total competência, e essa competência linguística, cultural e pessoal, se deu justamente quando ele pôde vivenciar essa experiência no exterior. O advérbio *antes* marca na oração o tempo anterior ao que se passou e é o contrário do advérbio depois, assim, podemos ressaltar que se *antes ele não via*, mas depois de participar do intercâmbio ele passou a ver, essa situação é outra marca da denegação por parte do professor em-serviço quanto aos conhecimentos conquistados no Brasil.

Retomamos a SD12, na qual Luis enuncia que *as experiências profissionais que você vive lá, elas têm muito a complementar com aquelas que você éh vive aqui,..., {respiro fundo}*. Nesse enunciado, percebemos o embate ideológico, quando Luis acredita que a experiência vivida no exterior complementa, ou acrescenta algo que era desfragmentado e agora pôde se fragmentar com o uso dos conhecimentos adquiridos *lá* em relação às experiências vividas *aqui*, no Brasil. Tal embate *lá* e *aqui* se dá a partir do acontecimento enunciativo que tem uma particularidade de configurar um já-dito, pois, o sujeito professor

em-serviço deixa vir à tona, na SD13, que assistir as aulas na faculdade estrangeira era muito ruim, mas estudar o que eles estudam lá é enriquecedor. Percebemos que essa tomada de posição nos interpelou, por que o efeito é de tensão e um conflito na constituição desse professor em-serviço, tendo em vista que ele não consegue conter as hesitações, as vacilações, o respiro profundo, e consequentemente, lança mão de um discurso contraditório ao colocar em batimento as duas instâncias: o “lá” e o “aqui”.

Já na SD13 ao relatar como era estudar na faculdade estrangeira, Luis enuncia: *estudar na universidade em si foi péssimo, porque era tudo muito diferente /.../ participar das aulas era uma tortura, mas ler os livros, ler aquilo que eles debatem lá, o que eles estudam lá, nossa foi assim, muito rico /.../*. O recorte demonstra que o embate se dá entre o discurso do sujeito-professor em-serviço quando ele afirma que *as experiências profissionais que você vive lá, elas têm muito a complementar* e o discurso do sujeito-estudante universitário e ainda estrangeiro que é *participar das aulas era uma tortura*. Para que possamos compreender tal inferência nos depoimentos, destacamos o adjetivo *péssimo* e o substantivo *tortura* em um embate direto com o adjetivo e seu advérbio intensificador *muito rico*. Para Bakhtin (2009), a palavra é a arena de confronto de valores sociais que muitas vezes se contradizem, e os depoimentos coletados através do AREDA nos mostram que é a partir desses embates que os sujeitos deixam desprender de si discursos conflitantes, que nem mesmo eles pensavam possuir, à vista disso, verificamos a possibilidade de num mesmo enunciado o sujeito emitir uma opinião negativa afirmando que era *péssimo* e outra positiva afirmando que foi *muito rico* sobre o mesmo objeto.

Chamamos a SD16 para examinarmos, mais uma vez, o uso dos advérbios de lugar *lá* e *aqui*. Esses advérbios são usados para marcar um lugar ou um momento. Nos recortes selecionados, eles marcam um lugar mais longe *lá* e um mais próximo *aqui*, com a ilusória obviedade dos fatos. Passamos a demarcar a distinção desses dois advérbios quanto aos sentidos enunciativos que cada um produz ao ser enunciado. O *lá* é o país estrangeiro e a universidade estrangeira, o *aqui* é o Brasil, a universidade brasileira; o *lá* é o que tem mais valor, o *aqui* é o que tem o inverso, isto é, menos valor; estando *lá* o sujeito aprende, o sujeito pensa na carreira, estando *aqui* o sujeito tem o desejo de chegar *lá* para *complementar* os seus conhecimentos acadêmicos, linguísticos, pessoais. O que percebemos é um apagamento da experiência acadêmica para a construção de um lugar onde o *lá* e *aqui* estão em constante embate. Entendemos que o PMI é uma *oportunidade* eminente, porém é necessário que essa

oportunidade seja compreendida como uma experiência de vida diferente e enriquecedora, não apenas como o veículo fundamental para se tornar um professor de LEs, ou melhor, um *bom* professor de LEs.

Observamos que, na SD16, Paulo, ao ser questionado sobre a relevância de ter estudado a LE em outro país, ou no caso do professor em-serviço, no país onde a língua nativa é a LF, ele se inscreve na ilusão de completude, quando enuncia: *o pronome do objeto indireto em francês que é o lui, que antes de ir, eu tinha aprendido, já tinha aprendido como usar, mas só fui entender o uso dele lá, na França, vendo as pessoas usarem ele nas frases /.../*. Para Paulo, embora o uso do *pronome do objeto indireto lui* fosse significativo, ele só foi mesmo resignificado *lá, aqui* o enunciador afirma que sabia usar, mas só foi entendido de fato ao escutar os franceses o usando nas frases.

As SD15, SD17, SD18 e SD19 dialogam entre si. Dessa forma, verificamos alguns verbos recorrentes nos enunciados dos sujeitos-participantes. Esses verbos são os verbos *conviver*, *sentir* e *vivenciar* sendo que eles têm uma função de aporte para justificar o fato de fazerem o intercâmbio. Além disso, esses verbos foram muito recorrentes para justificar plausivelmente o porquê de participar do PMI, já que nos depoimentos constatamos enunciados que expressam vozes dissonantes entre si, sobre a essencialidade da participação no programa. Atentamos que há nos enunciados, uma distinção entre os professores pré-serviço ou em-serviço que participaram do PMI e os que não participaram, na medida em que, os sujeitos-participantes do programa, vocalizam poderem *vivenciar* a cultura, e não apenas *saberem* a cultura a partir dos livros ou pesquisas nas enciclopédias eletrônicas.

Alguns participantes são categóricos ao enunciar sobre isso, outros são um pouco reticentes, porém, entre as vacilações, os embates, os apagamentos e as tensões, o que prevalece é que o *vivenciar* é mais indubitável que o *saber* sobre a cultura, a língua e os conhecimentos. Os professores pré-serviço ou em-serviço que participaram do PMI deixam vir à tona a representação de que tais conhecimentos são mais bem consolidados, se puderem experienciá-los a partir da convivência com a língua, com os nativos, com o país estrangeiro e com o contato cotidiano com os conteúdos disciplinares ministrados nas universidades estrangeiras.

Na SD15, Paulo, ao ser questionado sobre o porquê decidiu participar do PMI e como ele avalia a sua participação, emprega o substantivo *vivência* três vezes para tentar explicar os motivos que o fizeram participar da mobilidade estudantil. Assim, as orações em que enuncia

são, em primeiro lugar a oração, *foi uma **vivência** muito importante pra mim*, em segundo a oração, *quando.. éh durante as aulas eu eu eu éh.. surge algum tema cultural ou de sociedade e tudo mais, que eu tenho um conhecimento e a **vivência***, e por último a oração, *o que a **vivência** pode trazer pra mim néh.. pra conhecer bem essas diferenças culturais e tudo mais*. Nesses três recortes feitos a partir da SD15, podemos observar a ressonância desse substantivo, pois, dessa forma, o enunciador buscou explicitar o quanto essa experiência vivenciada foi relevante para ele, e ao empregar o substantivo *vivência* em seu dizer como essencial, o enunciador marca a diferença entre os professores de LE que participaram do PMI e os professores de LE que não participaram. Nesse sentido, enquanto esse deslocamento comparativo lhe é possibilitado, o enunciador se inscreve na ilusão de completude, como se o que ele almejou com o intercâmbio tivera sido concretizado, na ilusão de que o findar da falta foi encontrado nesse lugar outro, em que o estrangeiro completa, preenche e complementa o que é local.

Paulo reitera afirmando: *a maneira como eu vejo o mundo hoje, éh.. mudou eu acho que ampliou minha ma.. a minha forma de ver o mundo /.../*. Aqui ele afirma ter sido uma experiência intensa na qual modificou sua maneira de ver o mundo. O verbo intransitivo *mudar* empregado pelo professor em-serviço, tem como sentido transformar algo ou alguém, e nesse enunciado quem sofreu a ação de ser transformado por meio da *vivência* no exterior foi o sujeito enunciador. O verbo transitivo *ampliar*, também usado na oração expressando uma opinião positiva, indica o aumento, a amplitude da maneira de ver o mundo. O fato do enunciador ter participado dessa experiência implica estar onde ele deveria, e esse *mudar e ampliar a maneira de ver o mundo* está correlacionado a um outro lugar que não o Brasil. É o que está *lá* e não o que está *aqui*, ou é o que vem de *lá* complementando o que tem *aqui*.

Na SD17, Paulo, ao ser demandado a avaliar o próprio desempenho como professor antes e depois do PMI, ele declara: *eu acho que essa segurança que a gente tem é porque quando a gente fala de alguma coisa hoje em sala de aula, a gente tá falando de uma coisa que a gente **vi.. vivenciou** nesse **nos cinco sentidos***. Dessa forma, cumpre ressaltarmos que os dizeres aqui proferidos por Paulo dialogam com os proferidos na SD15, precedentemente analisadas, quando o uso do verbo *vivenciar* é relevante para explicar que o licenciando e/ou o licenciado quando tem essa *vivência* no exterior a partir do intercâmbio, ele *volta com muito mais segurança* para ministrar aulas de LE, pois, assim, ele poderá falar não apenas do que estudou, dos conhecimentos adquiridos a partir dos livros, ele poderá falar de tudo que viveu,

que viu, que ouviu, que tocou, que sentiu e experimentou. Aqui, analisamos a justificativa de *vivenciar nesse nos cinco sentidos*, foi uma experiência que segundo o enunciador na SD22, *o professor que teve a experiência no exterior, ele vivenciou coisas que um professor que não teve essa experiência ele não vivenciou*. Essa afirmativa repleta de sentidos, buscamos na seção seguinte, em que abordaremos a representação do contato com a LE no exterior na inscrição no discurso da excelência. Portanto, examinamos que as representações dialogam entre si e os enunciados se aproximam, na medida em que vamos avançando com a análise.

Retomando a SD18, Mellina, ao enunciar se ela acredita que os alunos do Curso de Letras deveriam ter a mesma oportunidade que ela teve, emprega duas vezes em seu dizer o verbo *vivenciar*. Na primeira vez, na oração *deveríamos ter uma maior oportunidade, vamos dizer, de poder vivenciar esse ensino/aprendizagem em outro país* e, a segunda vez, na oração *porque quando temos oportunidade de vivenciar a língua e que optamos por trabalhar, por aprender, por conhecer, por ensinar, é um outro processo que se passa*. A professora em-serviço, afirma que além de precisar ter maiores chances para os estudantes do curso de Letras participar do intercâmbio, o crucial é *vivenciá-lo*, ou seja, não basta um professor dar suas aulas, buscar conhecer a língua, a cultura e a sociedade de um país, ele tem que *vivenciar* tudo isso para legitimá-lo como um professor “completo”.

A enunciadora revela um imaginário discursivo de que vivenciando o PMI, ela se apropriará de uma aquisição real da língua. Enquanto efeito de uma memória discursiva, Mellina revela ter alcançado, ou acredita ter alcançado essa aquisição real. Vejamos seu enunciado: *começamos a ter,..., a ter um um apropriadamente uma aquisição REAL da língua que até então era estrangeira /.../*. O advérbio *apropriadamente* é derivado do verbo apropriar e embora esse verbo signifique uma adaptação de algo à uma ocasião, nesse dizer, ele tem o sentido de possuir, apoderar-se, nesse caso, se apoderar da *aquisição REAL* da língua. O adjetivo *REAL* se apresenta em letras maiúsculas na SD, por se tratar de uma ênfase empregada na palavra, pela enunciadora. Enfatizar esse adjetivo é como atestar que o seu uso se dá para afirmação de que a aquisição de uma LE é verdadeiramente adquirida no exterior, no país originário daquela LE.

Já na SD19, Mellina traz o substantivo *vivência*, para responder à questão sobre qual avaliação ela faz do seu desenvolvimento quanto professora antes e depois do PMI. Nessa ocasião, ela novamente utiliza o substantivo *vivência*, mas agora para asseverar o quanto o programa mudou sua vida: *sei que hoje pelo meu processo de vivência do intercâmbio, tudo*

mudou, não só em questão profissional, mesmo não tendo a noção antes, mas tudo mudou como pessoa, como,..., como aluna, como.. aprendente, enfim. A partir dessa enunciação, verificamos que a professora em-serviço acredita que além de se apropriar de uma *aquisição REAL* da língua, o intercâmbio modificou a sua vida profissional, acadêmica e pessoal. A enunciadora direcionou essas mudanças às outras áreas da vida, e em seu imaginário, o sentimento de completude se inscreve na certeza de que essa experiência foi essencial.

Na SD14, Paulo ao delinear como ele definiria ensinar e aprender uma LE, se inscreve na ilusão de completude, quando traz as experiências vivenciadas no PMI para dentro da sala de aula, como forma de complementar o que ensina, acreditando que depois da sua participação no programa, ele pertence a um lugar imaginário que não pertencia antes de experimentar esse programa de mobilidade. Em suas palavras: *usando a minha experiência éh.. no intercâmbio, eu tento trazer pras minhas aulas que eu vi lá que era interessante e que os alunos não conhecem.* Nesse enunciado, o fato dos *alunos não conhecerem*, demonstra que sua posição é inscrita num discurso tradicional, em que o professor é detentor do saber e ele como participante do programa e professor de francês, tem legitimidade para falar e ensinar o que vivenciou, na França, o país que é o desejo, ou passa a ser o desejo de muitos estudantes de LEs que são seus alunos, ou dos colegas do Curso de Letras que não fizeram o PMI.

Ao final dessa seção, podemos compreender que os enunciados acima analisados, são fundamentalmente inscritos na ilusão de completude, evocando e ressoando vozes em instâncias enunciativas variadas. Todavia, a instância-sujeito professor de LE pré-serviço, a instância-sujeito professor de LE em-seviço, a instância-sujeito estudante de graduação participante ou não do intercâmbio, dentre outras, todas elas se constroem a partir de um acontecimento enunciativo comum, o PMI. AS SDs analisadas remetem às construções de lugares imaginários trazidos em seus dizeres pelos participantes da pesquisa, para se posicionarem acerca das experiências trazidas para complementar as várias áreas de suas vidas.

Na próxima seção, trataremos da representação do PMI quanto ao contato com a LE no exterior, levando em consideração que a inscrição é no discurso da excelência, ou seja, o PMI será representado como primazia ou um acontecimento de superioridade para os aspectos culturais, acadêmicos e pessoais dos participantes da pesquisa. Além da inscrição no discurso da excelência, se inscrevem, também, na completude do outro, sendo esse outro o nativo da LE.

4.2. Representando o Contato com a LE no Exterior

4.2.1. A Inscrição no Discurso da Excelência

Para esta seção, apresentamos 05 cinco SDs, nas quais analisaremos os aspectos do contato com a LE no exterior e caso seja necessário, traremos aspectos já analisados anteriormente, para compor e integralizar a investigação do nosso *corpus*, tendo em vista que as representações se interpenetram e se interconstituem.

Representar o contato com a LE no exterior a partir da inscrição no discurso da excelência não terá a função de mostrar a inferioridade ou superioridade dos professores pré-serviço ou em-serviço que participaram do PMI, não temos esse intuito positivista e romântico de comparar os fatos e declarar se há vantagem ou desvantagem os estudantes universitários do Brasil fazerem o intercâmbio, buscaremos aqui, então, analisar os enunciados e tentar compreender quais são os discursos nos quais os participantes da pesquisa se inscrevem para enunciar sobre essa questão.

Seguem as Sequências discursivas:

SD20- David- */.../ eu acho que eu ia ficar muito nervoso, mas como eu fui pra Portugal primeiro e depois pro Canadá eu tava mais tranquilo, porque eu já sabia ah eu conversei aqui com meus amigos em inglês sempre, eu to tranquilo, meu inglês tá bom, ainda dá pra sobreviver no Canadá, então eu fui tranquilo /.../* essa primeira experiência que eu tive em Portugal, facilitou muito no Canadá, porque no Canadá, quando eu cheguei no Canadá, eu já não tinha medo de falar, eu já falava até, eu não tinha medo de falar inglês, eu já..., tranquilo.

SD21- Luis- */.../ então ah.. foi assim, LINDO poder estudar, eu aprendi assim, muito LI, sobretudo literatura, éh.. em dos países de LI e nossa foi assim FANTÁSTICO, foi muito bom essa parte e a própria parte mesmo néh de éh.. eu vou chamar isso de práticas discursivas ou práticas escritas da academia que também foi maravilhoso, /.../*

SD22- Paulo- */.../ o professor que teve a experiência no exterior, ele vivenciou coisas que um professor que não teve essa experiência ele não vivenciou, às vezes ele conheceu, ele buscou conhecer, ele pode até ter conseguido vivenciar algumas coisas, mas.. não..., ele não vai ter vivenciado aquela experiência como um professor que já participou de um programa de mobilidade internacional pôde vivenciar.*

SD23- Paulo- */.../ eu acho que a expectativa correspondeu.. eh..., mas eu não imaginava que eu ia aprender tantos métodos pra escrever, pra estudar, e pra..., fazer uma prova, pra escrever.. fazer um texto dissertativo, eu não imaginava que isso tudo eu ia aprender,.....,.....,*

SD24- Mellina- *Ah.. as expectativas sempre são altas.. eh.. mas na verdade eu me surpreendi, eu voltei falando, considero pelo menos, eu voltei falando bem o francês, pude vivenciar bem a cultura e não.. reafirmando aqui e não pelo fato da universidade ter me proporcionado isso, mas por que eu*

busquei por isso, *eu optei éh.. por vivenciar a língua nas suas éh,..., nas suas éh,..., vamos dizer.. na sua delicadeza do cotidiano, nas suas vivências éh.. de hábitos, de momentos mais cotidianos, mais simples e também os momentos mais formais acadêmicos* ou não,,,,,, então eu acredito que as minhas expectativas foram altas, mas de certa forma eu me surpreendi ainda mais.

Na SD20, David, ao ser questionado sobre a opinião que ele tem sobre a quantidade de vagas disponibilizadas para os alunos do Curso de Letras para participarem do PMI, lança mão de uma resposta muito extensa. Seleccionamos uma enunciação em que ele expressa os conflitos encontrados nos dois países que morou quando participou do PMI. Nesse enunciado, o professor pré-serviço, diz: *eu acho que eu ia ficar muito nervoso, **mas** como eu fui pra Portugal primeiro e depois pro Canadá eu tava **mais tranquilo***. Nessa enunciação David acredita ter passado por um teste, ou uma preparação, ao ter ido primeiro à Portugal, e só depois de oito meses ir ao Canadá. No enunciado em análise, o uso da conjunção adversativa *mas* opõe a primeira parte da oração *ficar muito nervoso* com a segunda parte *tava mais tranquilo*. O que problematizamos é o porquê ele relata ficar *mais tranquilo*, sendo que a primeira experiência que ele teve foi em Portugal, um país no qual a língua oficial é a LP? E o porquê o teste foi em Portugal e não no Canadá, um país que tem duas línguas oficiais, a LI e a LF? Pensamos nessas questões e compreendemos que participar de um programa internacional, desestabiliza o imaginário dos estudantes em geral. O desejo só será legitimado se os professores pré-serviço ou em-serviço de LE forem para um país no qual a língua oficial é a língua que se dará aula, ou seja, a LE. David enuncia: *essa primeira experiência que eu tive em Portugal, facilitou muito no Canadá, porque no Canadá, quando eu cheguei no Canadá, eu já **não tinha medo de falar**, eu já falava até, eu não tinha medo de falar inglês, eu já,..., **tranquilo***. Como o professor pré-serviço primeiramente foi à Portugal, ele aproveitou essa oportunidade para praticar a LI, assim, depois de alguns meses ele já estava seguro para falar em inglês e consequentemente *já não tinha mais medo de falar*. O sentido que ressoa é que antes ele tinha medo de falar, provavelmente com medo de cometer erros, ou com medo de que as pessoas não o entendessem. O advérbio de inclusão *até* empregado pelo enunciador, tem função de intensidade e poderia facilmente ser substituído por *muito*, e o adjetivo *tranquilo* é a consequência de ter praticado muito a LI e com isso ele imagina que *eu estou tranquilo, meu inglês tá bom*, essa situação lhe deixou mais seguro.

Na SD21, Luis ao ser convidado a enunciar sobre a experiência de ter estudado a LE em outro país, afirma ter achado *LINDO*, ter aprendido muito: *foi assim, LINDO poder estudar, eu aprendi assim, muito LI, sobretudo literatura, éh.. em dos países de LI e nossa foi*

assim *FANTÁSTICO*. Ao enunciar, o professor em-serviço enfatiza os adjetivos *LINDO* e *FANTÁSTICO*, e como a língua é constituída a partir da opacidade da linguagem, nessa situação, Luis avalia positivamente o estudo da LE no exterior, e ao compararmos com a SD13. O mesmo enunciador avalia negativamente, ao enunciar sobre o estudo no exterior, *estudar na universidade em si foi péssimo, porque era tudo muito diferente*. Podemos notar o embate que se estabelece nesses dois enunciados. O discurso da excelência se dá, também, a partir da proficiência na LE, e nessa enunciação na SD21, ele aparece quando estudar no exterior a LE é tão imprescindível que o emprego dos adjetivos *LINDOS* e *FANTÁSTICO* foram essenciais nesse momento, em que falar sobre estudar a LE no exterior era demandado.

Passemos para a SD22. Ao ser questionado sobre a possível diferença entre professores que participaram do PMI com os que não participaram, Paulo, afirma que *o professor que teve a experiência no exterior, ele **vivenciou** coisas que um professor que não teve essa experiência ele não **vivenciou***. Mais uma vez o ter vivenciado a experiência no intercâmbio foi um fator de superioridade, ao comparar um professor participante do programa e o não participante do programa. O verbo transitivo *vivenciar*, como analisamos anteriormente, marca a diferença e a excelência entre os professores de LE. Portanto, a recorrência ao *vivenciar/vivência* e suas variações causa um deslocamento de sentido que revela o atravessamento interdiscursivo da inscrição na excelência e no embate do bom/ruim.

Em seguida, Paulo enuncia sobre o professor pré-serviço ou em-serviço que não participou do PMI: *ele pode **até** ter conseguido vivenciar algumas coisas, **mas**.. não,..., ele não vai ter vivenciado **aquela** experiência como um professor que já participou de um programa de mobilidade internacional pôde **vivenciar***. O uso do advérbio *até* ao tentar incluir, exclui e ao tentar apagar, marca-se, como se os professores de LE que não participaram do PMI, *vivenciam algumas coisas*, porém não *vivências* totalmente satisfatórias, ou que se espera, são apenas *algumas* dentre várias outras, que poderiam ter sido vivenciadas a partir do programa. A conjunção adversativa *mas* demonstra que mesmo esse professor tendo vivenciado muitas experiências, elas não foram *aquelas* comparadas ou vividas pelos estudantes que tiveram a oportunidade de fazer o intercâmbio. Ao dizer que os professores não participantes do PMI podem *até ter conseguido vivenciar*, quer dizer que não vivenciaram. O verbo *poder* nessa oração tem o sentido de possibilidade ou probabilidade, que é o contrário de uma certeza.

Na SD23, Paulo, ao ser questionado sobre quais foram suas expectativas quanto ao ensino e aprendizagem de LE, declara: *eu acho que a expectativa correspondeu.. eh,..., mas eu não imaginava que eu ia aprender tantos métodos pra **escrever**, pra estudar, e pra,..., fazer uma prova, pra **escrever** ver.. fazer um texto dissertativo, eu não imaginava que isso tudo eu ia aprender,...*. Nesse ponto, observamos que a inscrição de Paulo se deu no discurso da excelência, a partir da competência na habilidade da escrita em uma outra língua, quando muitos se preocupam em falar, o enunciador se filia à aprendizagem da escrita, podendo produzir textos, fazer provas, etc. O enunciador tinha um imaginário que não era direcionado para a escrita e a experiência a partir do programa trouxe à tona essa habilidade *eu não imaginava que isso tudo eu ia aprender*. Assim, a completude na escrita só foi possível a partir da participação no PMI.

Na última SD dessa seção, na SD24, Mellina, ao responder a mesma questão que Paulo sobre as expectativas quanto ao ensino/aprendizagem de LE, enuncia: *as expectativas sempre **são altas**.. eh.. mas na verdade eu **me surpreendi**, eu voltei falando, considero pelo menos, eu **voltei falando bem** o francês*. Mellina afirma ter se surpreendido com sua experiência vivenciada no exterior a partir do intercâmbio, e ela diferente de Paulo, relaciona essa experiência com a competência na habilidade da fala, ou seja, competência comunicativa, como a maioria dos intercambistas relatam: *eu voltei falando bem o francês*. Assim, a enunciatória imagina constituir-se como sujeito-falante em LF, acredita que sua competência comunicativa é outra e considera que ao voltar do exterior passa a ter uma proficiência na fala dessa língua outra, uma língua desejada, e hoje ela *fala bem* graças à sua participação no PMI.

As SDs acima foram analisadas a partir da inscrição no discurso da excelência, de modo que a representação do contato com a LE no exterior foi constituída pelos participantes da pesquisa de forma que algumas habilidades foram destacadas, habilidades essas como a fala e a escrita, que para os participantes do PMI, só foram adquiridas através do programa.

A seguir, passamos a analisar a representação do contato com a LE no exterior a partir da inscrição na completude do outro, ou seja, os participantes têm no contato com o outro, a possibilidade de se constituir um melhor falante, um melhor professor, uma melhor pessoa com base na participação no PMI.

4.2.2. A Inscrição na Completude do outro

Para analisarmos o contato com a LE no exterior de acordo com a inscrição na completude do outro, selecionamos (07) sete SDs, em que a recorrência regularidades dos dizeres encontra-se no fato do participante fazer questão de estar em contato com o estrangeiro, ou nativo, acreditando que assim, terá a partir do outro, tudo o que pensa faltar em si mesmo.

SD25- David- /.../ *a maioria dos meus amigos, os meus amigos eram os, os italianos, os belgas, ahn finlandeses, então era, era, não era nativo, os meus amigos não falavam português, eles sabiam MUITO pouco e,..., por isso eu falava sempre inglês com eles, SEMPRE, /.../ eu pratiquei o meu inglês mais, mais em Portugal do que em Canadá, porque em Portugal eu tinha um grupo maior de amigos, a gente sempre saia, nas aulas eh,..., eh, a gente saia muito, eh eh conversava bastante e era sempre em LI.*

SD26- David- /.../ *eu fiz de tudo pra não morar com brasileiro e não conviver muito com brasileiro, que é a questão da língua neh, aí quando eu percebi que eu tinha oportunidade de falar inglês lá o tempo todo, se eu quisesse, então.. eu não morei com brasilei, eu morei com três brasileiros só que a casa era grande, ah mais a minha casa tinha uma inglesa, uma romena e um cara da,..., um húngaro, então,..., mas o pessoal, o meu contato com a casa, assim, eu tinha uma convivência com eles, mas eu tinha um grupo de amigos fora, que eram 9 a 10 pessoas, e esse grupo de amigos não eram portugueses, era belgas, italianos, e um austríaco,..., e um.. alemão,..., eh eu conversava com inglês, inglês com eles o tempo todo, e foi muito legal conviver com eles, a experiência de cê ta ali num grupo de amigos e eh conversando em inglês e trocando experiências, eles também não estavam falando a LM deles/.../*

SD27- David- /.../ *quando eu cheguei,..., em Winnipeg ai.. foi.. eu queria falar inglês o máximo que {riso} que eu podia, então,..., então sempre,..., então sempre que eu tinha oportunidade eu queria ir numa loja, eu não queria comprar nada, mas eu ia conversar só com as vendedoras, no ponto de ônibus, eu.. eu.. eu sabia qual o ônibus que eu deveria pegar, mas mesmo assim eu perguntava, só pra ver se eles iam entender o que eu estava dizendo,..., /.../*

SD28- Luis- /.../ *depois que eu fui pegando o jeito néh, de como as relações elas acontecem ficou tudo mais fácil, mas eu fiz assim, centenas de amigos estrangeiros, o que foi ÓTIMO, porque hoje se eu quiser ir pra qualquer lugar do mundo eu tenho uma referência da Coreia aos Estados Unidos néh e da Dinamarca até a África do Sul, até Uruguai, até ((...)) enfim. Éh.. tem vários amigos, nossa eu fiz uma amiga cabo-verdiana também que me fez apaixonar por Cabo Verde,..., eh,..., enfim eu fiz bastante amigos estrangeiros lá /.../*

SD29- Luis- /.../ *aos poucos eu fui vendo isso com outro olhar e peguei muito desse corpo néh francês eu diria assim, éh.. e foi bem legal assim, ter convivido néh eh.. ido ao bar ou visitado famílias, jantado éh.. enfim ter tido uma rotina com esses franceses, foi muito gostoso. /.../ As experiências acho que mais me marcaram durante esse período foi durante uns quinze dias que eu passei férias com [amigo francês] que foi um amigo, que me levou pra conhecer assim, éh.. a vida mesmo de uma família francesa néh, eu visitei com ele várias tias, fui numa fazenda muito antiga de mil oitocentos e tanto que preserva néh, toda a.. riqueza cultural /.../*

SD30- Paulo- /.../ *eu fiz aulas de LF na graduação com um francês, então os franceses estudavam do francês mesmo, foi muito interessante porque eu percebi que.. éh.. eu con.. eu consegui ver que os franceses têm alguns problemas eh.. linguísticos assim, algumas dificuldades linguísticas, algumas*

algumas éh.. algumas dificuldades em relação a gramática padrão, que são que as vezes são diferentes de que de um estrangeiro e as vezes não /.../

SD31- Mellina- /.../ *eu tive que éh.. alugar um quarto, um apartamento em que dois brasileiros moravam, só depois de seis meses que uma escocesa entrou e que então nós intermediávamos a língua.. éh.. português e francês para que ela pudesse nos entender...*, tive sim contato com.. com outros estrangeiros sobretudo estrangeiros da América do Sul, éh.. e alguns.. alguns franceses, mas na maioria eram estrangeiros mesmo de intercâmbio.. de outros países.

Na SD25, o enunciador David, ao ser questionado sobre a quantidade de vagas oferecidas aos estudantes do Curso de Letras para participarem do PMI, deixa escapar, em determinado ponto da enunciação, que *a maioria dos meus amigos, os meus amigos eram os, os italianos, os belgas, ahn finlandeses, então era, era, não era nativo, os meus amigos não falavam português, eles sabiam MUITO pouco e,..., por isso eu falava sempre inglês com eles, SEMPRE*. Para o enunciador, percebemos que o essencial nessa experiência do PMI era vivenciar a LE, e para isso, ele se inscreve no discurso da denegação, quando para David, o principal, é esperar no outro a competência da comunicação que lhe falta, isto é, para alcançar seus objetivos, ele priva de ter contato com amigos, que tenham como língua oficial a LP. Essa denegação pode ser denominada como denegação Luso-brasileira, ou seja, como o enunciador é falante de português e conseqüentemente já domina a língua, não precisaria manter contato com pessoas que falam o mesmo idioma, pois o objetivo dele, com essa experiência era ser proficiente na LI. Isso ele só conseguiria a partir do outro que não é português nativo, por ele estar na primeira fase de PMI em Portugal, e muito menos brasileiros, que são oriundos do mesmo país que o dele.

Essa percepção pode ser depreendida a partir do enunciado de David, no qual ele afirma: *a maioria dos meus amigos, os meus amigos eram os, os italianos, os belgas, ahn finlandeses, então era, era, não era nativo, os meus amigos não falavam português, eles sabiam MUITO pouco e,..., por isso eu falava sempre inglês com eles, SEMPRE*. Nessa enunciação, o sujeito começa usando o substantivo *maioria* para relatar que poucos amigos no exterior eram nativos ou brasileiros, e em seguida elenca as nacionalidades dos amigos que lhe foram caros nesse período em Portugal: *meus amigos eram os, os italianos, os belgas, ahn finlandeses, então era, era, não era nativo*. O essencial para David era a habilidade comunicativa, o que fez o seu círculo de amizades ser constituído levando-se em consideração a nacionalidade estrangeira dos colegas, e eles não poderiam ser *nativos*. Em seguida, ele enuncia que esses amigos *não falavam português*, logo, se eles não falavam a LP, falavam *MUITO pouco*, eles teriam que usar a LI para se comunicar, e a oração que assevera essa

afirmação é *falava sempre inglês*, sendo que o advérbio de tempo *sempre* utilizado nessa oração tem o sentido de constantemente usarem a LI que era o objetivo do professor pré-serviço.

Na SD26, David, foi solicitado a descrever a relação que teve com os nativos e não nativos. Assim, o enunciador descreve: *eu fiz de tudo pra não morar com brasileiro e não conviver muito com brasileiro, que é a questão da língua neh*. Nessa assertiva, David deixa vir à tona o sentido de que, pela questão linguística, como foi anteriormente analisado, ele escolheu não ter contato com brasileiros ou nativos no período em que morou em Portugal. Nesse sentido, acreditamos que o enunciador, mediante a instauração desse deslocamento de sentido em decorrência da interdiscursividade da denegação luso-brasileira criva seus contatos, com o intuito de atingir o seu objetivo maior, *falar LI SEMPRE*.

Na SD27, David, ao relatar como foi estudar a LE em outro país, enuncia: *eu queria falar inglês o máximo que {riso} que eu podia*. Notamos que esse dizer se inscreve tanto na ilusão de completude quanto no discurso da excelência, porque o professor pré-serviço tem a ilusão de que se ele falar o *máximo* de inglês, empregando o substantivo *máximo* aqui para enfatizar e tirar o *máximo* de proveito dessa experiência com o PMI, se tornará fluente nessa LE, e conseqüentemente, alcançará o objetivo de se tornar fluente em LI.

Ao enunciar: *então sempre que eu tinha oportunidade eu queria ir numa loja, eu não queria comprar nada, mas eu ia conversar só com as vendedoras, no ponto de ônibus, eu.. eu.. eu sabia qual o ônibus que eu deveria pegar, mas mesmo assim eu perguntava, só pra ver se eles iam entender o que eu estava dizendo,...../.../*. David se inscreve na completude do outro, ou seja, é esse outro que legitimará sua fluência na LI. O enunciador, ao se deslocar para o Canadá, leva consigo a insegurança, antes apagada e denegada como analisamos anteriormente na SD20. A inscrição no discurso da excelência, *essa primeira experiência que eu tive em Portugal, facilitou muito no Canadá, porque no Canadá, quando eu cheguei no Canadá, eu já não tinha medo de falar, eu já falava até, eu não tinha medo de falar inglês, eu já,...., tranquilo*, a inscrição na contradição analisadas em dois momentos, nos leva a perceber que o enunciador, mesmo se considerando *tranquilo* ao mudar de Portugal para o Canadá, sentia a necessidade de saber se os canadenses o estavam entendendo: *eu perguntava, só pra ver se eles iam entender*. Nessa oração, em vez de David estar *tranquilo*, como afirmou, ele estava preocupado se o inglês que ele proferia era compreendido pelos nativos do Canadá. O verbo *facilitar* empregado outrora, dialoga agora, com a necessidade da aprovação

por partes dos falantes nativos de inglês. A expressão *não tinha medo de falar* usada repetidamente, já não tem mais o mesmo sentido, o *medo de falar* foi substituído pela preocupação de se fazer compreendido pelo outro que é, em seu imaginário, o detentor da LI. David, assim, ressoa modos de dizer em que predominam mecanismos enunciativos de denegação de sua constitutividade enquanto sujeito inscrito na discursividade da LI.

Na SD28, Luis ao ser interpelado a descrever se conviveu mais com nativos ou não nativos no exterior, enuncia: *eu fiz assim, **centenas** de amigos estrangeiros, o que foi ÓTIMO, porque hoje se eu quiser ir pra qualquer lugar do mundo eu tenho uma referência.* Nessa ocasião, Luis declara ter feito muitos amigos não nativos. Ao empregar o substantivo *centenas*, ele enfatiza a quantidade, como se isso fosse essencial para sua aceitação como estrangeiro num outro país que não o dele. Em seguida, na SD29, Luis continua discorrendo acerca da convivência com os nativos e os não nativos no exterior a partir do PMI: *foi bem legal assim, ter convivido néh eh.. ido ao bar ou visitado famílias, jantado éh.. enfim **ter tido uma rotina com esses franceses**, foi muito gostoso.* Ele descreve que essa experiência de ter passado momentos com franceses foi muito relevante, mesmo tendo vários amigos estrangeiros não nativos. Como aparece em seu dizer na SD28, Luis relata que passou alguns dias das férias com um colega nativo da França e seus familiares, *as experiências acho que **mais me marcaram** durante esse período foi durante uns quinze dias que eu passei férias com [amigo francês]¹² que foi um amigo, que me levou pra conhecer assim, éh.. **a vida mesmo** de uma família francesa néh, eu visitei com ele várias tias, fui numa fazenda muito antiga de mil oitocentos e tanto que preserva néh, toda a.. **riqueza cultural**.* Ao discorrer sobre as férias, enuncia que essa foi a experiência que mais o marcou: *experiências acho que **mais me marcaram** durante esse período.* Observamos que ele ressaltou essa experiência, pois o *amigo francês* nativo o fez conviver e vivenciar - dialogando com o que analisamos anteriormente na seção sobre a inscrição na ilusão de completude - com os nativos. Destacando esses momentos como forma de adquirir conhecimentos culturais através do outro, a representação do contato com a LE no exterior se dá a partir da inscrição na completude do outro, quando o enunciador valoriza os momentos que ele imagina reais, ou seja, a vida mesmo de uma família francesa.

¹² O uso dos colchetes, marca o nome do amigo de Luis, que foi omitido, para preservar a identidade do mesmo. Essas regras de transcrição dos depoimentos, conta no Anexo 6, p. 100.

Na SD30, essa valorização do outro se constitui no dizer de Paulo, no momento em que, ao ser interpelado sobre a experiência de estudar a LE em outro país, ele enuncia que teve oportunidade de estudar a LF com um professor nativo. Essa foi uma experiência relevante para ele perceber que os franceses também têm dificuldades gramaticais e linguísticas como todos os outros professores de nacionalidades diferentes, não só os professores brasileiros dos quais ele tem referência: *eu fiz aulas de LF na graduação com um francês, então os franceses estudavam do francês mesmo, foi muito interessante porque eu percebi que.. éh.. eu con.. eu consegui ver que os franceses têm alguns problemas éh.. linguísticos assim, algumas dificuldades linguísticas, algumas algumas éh.. algumas dificuldades em relação a gramática padrão*. O enunciador parece ter necessidade de asseverar usando o adjetivo *mesmo* para marcar a diferença do francês que estuda-se aqui, no Brasil, com professores brasileiros, e o francês estudado na França, com professores nativos. Assim sendo, o dizer é pautado na inscrição da completude do outro, na medida em que, o professor em-serviço atesta *eu fiz aula de LF na graduação com um francês*. Percebemos que ele poderia ter esse conhecimento antes mesmo de ter participado do PMI, porém foi só a partir dessa experiência que Paulo se certificou das dificuldades linguísticas dos nativos.

Na última SD dessa seção, a enunciativa Mellina, professora em-serviço de LP para estrangeiros, ao ser questionada sobre a convivência com nativos ou não nativos na França, enuncia: *tive sim contato com.. com outros estrangeiros sobretudo estrangeiros da América do Sul, éh.. e alguns.. alguns franceses, mas na maioria eram estrangeiros mesmo de intercâmbio.. de outros países*. Mellina declara não ter tido muito contato com os franceses, com *alguns* apenas, ela teve mais contato com estrangeiros, isto é, outros intercambistas que estão participando do PMI do que com os estudantes nativos. Diferente dos outros participantes da pesquisa, Mellina não deixa revelar a inscrição na completude do outro, ou seja, não delega ao outro a responsabilidade de se constituir como sujeito intercambista. Porém, ao analisarmos a oração *eu tive que éh.. alugar um quarto, um apartamento em que dois brasileiros moravam*, percebemos que o verbo *ter* é conjugado no pretérito perfeito do indicativo. Ao examinar esse uso, compreendemos que escapa uma falta de escolha, quando ela foi morar na França, pois, Mellina *teve* que alugar *um quarto* no mesmo apartamento com brasileiros. Essa tensão, esse embate revelam inscrições na denegação dos compatriotas, falantes da LP o que nos faz entender que há também uma inscrição na completude do outro.

O sentido do que desliza é de que, no fundo, o desejo era alugar um apartamento com os nativos.

Finalizando esta seção, os falantes nativos de LEs, no funcionamento discursivo das SDs acima analisadas, ocupam um lugar imaginariamente construído daquele que se sente, ou acredita se sentir, sempre incluído em qualquer processo comunicacional. Compreendemos, por conseguinte, nas formações imaginárias construídas, escapar-se um desejo do sujeito participante da pesquisa de ocupar o lugar desse outro, nativo, aquele que por sua origem, jamais se sentirá excluído.

Na próxima seção, passamos a analisar como a representação do processo de ensino/aprendizagem de LE é construída/discursivizada nos dizeres dos sujeitos que participaram do PMI.

4.3. Representando o Processo de Ensino/Aprendizagem de LE

4.3.1. O PMI enquanto Referencialidade para o Aprendizado

Ao representar o processo de ensino-aprendizagem de LE, os sujeitos-enunciadores inscrevem-se em duas instâncias enunciativas. Eles representam o PMI não somente como referencialidade para o aprendizado da LE, como também para seu ensino de LE. É da primeira instância que passamos a tratar, a partir das seguintes SDs:

SD32- Luis- */.../ eu melhorei muito a minha parte de escrita, a minha própria parte de produção oral, que por mais que eu tenha estudado tanto tempo numa escola ah.. de inglês néh, e tinha pessoas que falavam inglês, ah.. na minha família que mora nos Estados Unidos e tudo mais, alguns primos que não falam português.. ainda assim, essa parte mais formal da língua, ela ficou a desejar, mas foi assim, maravilhoso esse tempo que eu passei lá, /.../*

SD33- Luis- */.../ parece que os textos néh, que eu li, lá, falavam muito a história da minha vida, então ah.. foi assim, LINDO poder estudar, eu aprendi assim, muito LI, sobretudo literatura, éh.. em dos países de LI e nossa foi assim FANTÁSTICO, foi muito bom essa parte e a própria parte mesmo néh de éh.. eu vou chamar isso de práticas discursivas ou práticas escritas da academia que também foi maravilhoso /.../ Éh.. então eu diria assim, por mais que eu estudei LI num país que falava francês foi ÓTIMO, ah! e tinha também vários professores dos Estados Unidos, da Inglaterra que foram meus professores também.. néh, que eram formados em Letras,/.../*

SD34- Paulo- *Éh,...., a minha experiência.. de estudar a LE em outro país,...., então,...., quando eu estudei em francês na França eu percebi.. eu acho que o mais interessante foi a metodologia mesmo que eles têm néh, a metodologia de de estudo e de trabalho assim, eu achei muito interessante porque quando eu estudei o francês lá, a gente viu como escrever textos néh, como trabalhar éh.. com os gêneros textuais diferentes e eu percebi que os franceses eles têm uma metodologia muito CLARA e objetiva pra escrita /.../*

SD35- Mellina- /.../ *eu voltei falando bem o francês, pude vivenciar bem a cultura e não.. reafirmando aqui e não pelo fato da universidade ter me proporcionado isso, mas por que eu busquei por isso, eu optei éh.. por vivenciar a língua nas suas éh,..., nas suas éh,..., vamos dizer.. na sua delicadeza do cotidiano, nas suas vivências éh.. de hábitos, de momentos mais cotidianos, mais simples e também os momentos mais formais acadêmicos ou não,...,....,..../.../*

Na SD32, Luis, ao ser questionado sobre quais experiências ele relataria das disciplinas de LE que foram ministradas no Curso de Letras, relata algumas delas como irrelevantes e, em seguida, compara com algumas disciplinas cursadas na França. Em seguida declara: *eu melhorei muito a minha parte de escrita, a minha própria parte de produção oral, que por mais que eu tenha estudado tanto tempo numa escola ah.. de inglês néh, /.../ ainda assim, essa parte mais formal da língua, ela ficou a desejar, mas foi maravilhoso esse tempo que passei lá.*

Observamos o professor em-serviço ser interpelado a falar de experiências das disciplinas ministradas no Curso de Letras, e sem ser questionado, passa a discorrer sobre os estudos na França a partir do programa, e comparar essas duas vivências de aprendizado. O sujeito-participante da pesquisa enuncia ter melhorado muito em vários aspectos, principalmente na escrita e na comunicação: *eu melhorei muito a minha parte de escrita, a minha própria parte de produção ora.* Esse “melhorar muito” irrompe no intradiscurso, produzindo um efeito de que somente depois de estudar na França foi capaz de “realmente aprender” o que havia estudado no Curso de Letras no Brasil.

Em seguida, quando compara as três instâncias, a instância-universidade brasileira e a instância-universidade francesa, com a instância-escola de idiomas, Luis afirma ter ficado muito *a desejar*. Em suas palavras: *por mais que eu tenha estudado tanto tempo numa escola ah.. de inglês néh, /.../ ainda assim, essa parte mais formal da língua, ela ficou a desejar.* O ensino aqui foi diferenciado pelo enunciador entre o formal e o informal. O informal ele já praticava na escola, em casa com alguns familiares, mas o formal ele aprendeu mesmo na França, a partir da sua participação no PMI.

Os sujeitos-participantes da pesquisa são constituídos por várias e diferentes vozes que são evocadas de diferentes instâncias, diferentes espaços sociais e diferentes discursos, isto é, em sua referencialidade polifônica, dialogam assim com vários e diferentes discursos. Isto posto, quando selecionamos as SDs recorrentes para a análise do *corpus* dessa pesquisa, notamos que algumas SDs poderiam ser usadas na análise de várias inscrições discursivas que constituem as representações aqui investigadas.

Nesse caso, veremos agora a SD33, a mesma usada numa seção anterior, como a SD21, que foi analisada como um aspecto na inscrição do discurso da excelência. Neste momento, analisamos a SD33, na qual há dizeres enunciados por Luis. Porém, examinamos outro aspecto do PMI enquanto referencialidade para o aprendizado de LE. O enunciador, ao ser solicitado a falar sobre a experiência de ter estudado a LE em outro país, relata: *por mais que eu estudei LI num país que falava francês foi ÓTIMO, ah! e tinha também vários professores dos Estados Unidos, da Inglaterra que foram meus professores também...*. Podemos notar que nesse enunciado o sujeito se posiciona afirmativamente, ele emprega o adjetivo *ÓTIMO* para qualificar positivamente o estudo da LI na França, mesmo sendo um país que tem como língua materna a LF. Para explicar e atenuar a escolha de estudar e participar do intercâmbio na França, Luis revela: *tinha também vários professores dos Estados Unidos, da Inglaterra que foram meus professores*. O professor em-serviço utilizou o advérbio *também*, para enfatizar o motivo de ter estudado na França. Para ele, ter compartilhado o espaço de sala de aula com professores dos Estados Unidos e Inglaterra legitima seu aprendizado de LI, ainda que o mesmo tenha ocorrido na França.

Na SD34, Paulo ao relatar sua experiência de ter estudado a LF na França, afirma: *quando eu estudei o francês na França eu percebi.. eu acho que o mais interessante foi a metodologia mesmo que eles têm néh /.../ os franceses eles têm uma metodologia muito CLARA e objetiva pra escrita*. O sujeito nesse enunciado destaca o que foi relevante e o impressionou, diferente do Brasil, que é a realidade que ele conhece, *percebeu* que a *metodologia* para a habilidade da *escrita* é *CLARA*. Ele emprega o adjetivo *CLARA* enfatizando, assim, a soberania da universidade francesa em comparação à universidade brasileira. Ao deixar escapar essa comparação, Paulo se inscreve na representação do PMI enquanto referencialidade para o aprendizado da LE, na medida em que, em seu imaginário, o programa tenha sido responsável para o aprimoramento de sua escrita em LF.

Na SD35, Mellina, ao ser interpelada a comentar quais eram suas expectativas quanto ao ensino/aprendizagem de LE, no PMI, declara que a universidade francesa não proporcionou à ela uma vivência culturalmente falando. Esse aspecto ela obteve fora da instituição francesa, logo, ela enuncia: *eu voltei falando bem o francês, pude vivenciar bem a cultura e não.. reafirmando aqui e não pelo fato da universidade ter me proporcionado isso, mas por que eu busquei por isso, eu optei éh.. por vivenciar a língua nas suas éh,..., nas suas éh,..., vamos dizer.. na sua delicadeza do cotidiano, nas suas vivências éh.. de hábitos, de*

momentos mais cotidianos, mais simples e também os momentos mais formais acadêmicos ou não... Aqui, a inscrição da professora em-serviço não foi referente ao aprendizado acadêmico, mas sim ao aprendizado pessoal, na *delicadeza do cotidiano*. Interdiscursivamente, o emprego do substantivo *delicadeza* nos leva a interpretar que Mellina imagina que a relação do francês com sua LM é isenta de conflitos e tensões, é *delicada*. É na *delicadeza do cotidiano* francês, que ela constrói a representação de que foi neste contexto que ela realmente aprendeu a LE.

Dentre os dizeres dos participantes da pesquisa, notamos que o PMI enquanto referencialidade para o ensino se deu: para Paulo, pelo viés da metodologia *CLARA*, pela escrita, para Luis, pelas práticas acadêmicas da LI e para Mellina, pelas práticas sócio-culturais da LF. Portanto, o aprendizado de LE, foi relacionado ao PMI, como um modo de encontrar a plenitude da LE.

Na seção a seguir, passamos a tratar da segunda instância da representação do processo de ensino-aprendizagem de LE, em que os sujeitos-enunciadores se inscrevem no PMI enquanto referencialidade para o ensino.

4.3.2. O PMI enquanto Referencialidade para o Ensino

Para examinarmos o PMI enquanto referencialidade para o ensino de LE, lançamos mão de 04 quatro SDs. Nessa representação, investigamos os dizeres dos participantes da pesquisa quando enunciam, principalmente, acerca do trabalho que realizam em sala de aula.

Para tanto, analisamos as seguintes SDs:

SD36- David- /.../ *então você, cê fala sobre os países que você viveu e viajou com facilidade, eu acho isso uma experiência única*, e claro também, através da própria língua neh, *que cê tá mais confiante de ensinar aquela língua*, e no caso eu fiquei 4 meses em *Winnipeg*, ah.. eu acho que eu voltei sim, mais confiante com, pra falar inglês.. ahn,...,

SD37- Luis- /.../ *a partir dessas experiências eu tivesse oportunidade de aprender outra língua lá e isso seria fantástico pra mim, porque como professor de português LE, eu recebo uma série de alunos que desembarcam aqui néh.. sem saber falar oi e nem tchau*, então pensar pela pele deles me ajudaria hoje néh, *a melhorar minha prática docente como professor de português pra estrangeiros e também.. néh, melhorar a minha prática docente de professor de inglês*/.../

SD38- Luis- Olha.. essa questão é muito delicada.. eu vou dizer assim, que eu ah.. *tenho colegas que foram meus colegas na faculdade que não tiveram a experiência no exterior, que são professores m-a-r-a-v-i-l-h-o-s-o-s, nossa tenho colegas que eu aprendi com eles.. néh, eh.. ao mesmo tempo existe sim, uma diferença de como praticar essa língua dentro de sala de aula, existe sim uma diferença conteudista inclusive, do que levar, do que preparar, como preparar e isso é visível, éh.. até porque o professor néh, que não tem essa experiência no exterior, ele.. sempre vai ah.. preparar a sua aula do*

jeito que, me parece endeusar néh a língua, endeusar a cultura éh.. e aquele que vai néh que tem esse contato, muitas vezes ele não não pensa muito por aí /.../

SD39- Mellina- /.../ Não tem como.. não tem como.. éh.. {respiro profundo} dizer que aquele que foi éh.. pro exterior, vivenciar a língua não,..., {barulho com a boca} não tenha.. não tenha vivido algo diferente daquele que ficou, éh,..., há diferença sim, na questão de professor, de conduzir o ensino e aprendizagem isso daí é acho que peculiar a cada um, tem muitos profissionais que não tiveram oportunidade de vivenciar a língua, mas são.. mas exercem a profissão belamente, tem um.. uma visão.. éh do ensino e aprendizagem bacana eh.. e eficaz, mas sem sombra de dúvidas, aquele que vivenciou a língua não vivenciou só língua, mas a cultura/.../

Na SD36, David, ao discorrer se ele acredita ser fundamental para um aluno do Curso de Letras ter mais oportunidade como as que ele teve, ele enuncia *que cê tá mais confiante de ensinar aquela língua*. O enunciador empregou o adjetivo *confiante* para atestar que, depois do PMI, ele estava muito mais seguro para *ensinar* a LI. Em seguida, observamos que ele declara que o professor, ao participar do programa, fala mais facilmente do que vivenciou: *você, cê fala sobre os países que você viveu e viajou com facilidade*, esse enunciado representa que o professor de LE, segundo David, deve saber além da língua, os aspectos culturais que aquela sociedade falante daquele idioma possui.

Na SD37, ao ser interpelado sobre quais eram as suas expectativas quanto ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, quando participou do PMI, Luis, descreve que *melhorar minha prática docente como professor de português pra estrangeiros e também.. néh, melhorar a minha prática docente de professor de inglês*. O enunciador se inscreve no PMI enquanto referencialidade para o ensino de LE, quando afirma que o PMI foi responsável em *melhorar minha prática docente* tanto como professor de LP para estrangeiros, quanto como professor de LI. O intercâmbio proporcionou ao enunciador esse aprimoramento, e ao empregar o verbo transitivo *melhorar*, Luis se constitui sujeito do devir, sempre a espera se aprimorar como bom professor.

Na SD38, ao ser questionado sobre sua opinião para saber se ele acha que há alguma diferença entre os professores que tiveram uma experiência no exterior e os que não tiveram, Luis foi bem categórico ao dizer: *tenho colegas que foram meus colegas na faculdade **que não tiveram a experiência no exterior**, que são professores m-a-r-a-v-i-l-h-o-s-o-s¹³, nossa tenho colegas que eu aprendi com eles*. Aqui ele afirma não ter diferença entre um professor que participou e outro que não participou, ele relata que teve colegas de faculdade que são

¹³ O uso dos traços entre as letras são usados para silabação, ou quando o enunciador soletra as palavras, segundo as normas das convenções da transcrição dos depoimentos, localizadas no Anexo 6, p. 100.

professores maravilhosos, em contrapartida, em seu dizer essa é uma questão muito tensa, porque causa um embate, uma tensão. Entretanto, na segunda parte da SD, ele complementa *ao mesmo tempo **existe sim, uma diferença** de como praticar essa língua dentro de sala de aula, existe sim uma diferença conteudista inclusive, do que levar, do que preparar, como preparar e isso é visível* Nessa situação, observamos que Luis, ao enunciar, se situa na alteridade do embate que estabelece entre a limitação de um professor que não participou do PMI, e a sua tomada de posição ao querer mostrar essa possível *diferença conteudista*, como ele revela anteriormente.

Na última SD dessa seção, Mellina, ao responder a mesma questão da SD38, acredita haver uma diferença entre os professores pré-serviço ou em-serviço que participaram do PMI e os que não participaram. Para ela é sofrível, é tenso, e essa tensão é causada pelo imaginário dessa enunciadora, que acredita, como analisamos precedentemente, haver essa diferença entre os participantes e os não participantes do PMI, de modo que, a vivência é a justificativa para essa relação de tensão. A professora em-serviço afirma que ***não tem como.. não tem como.. éh.. {respiro profundo} dizer que aquele que foi éh.. pro exterior, vivenciar a língua não,..., {barulho com a boca} não tenha.. não tenha vivido algo diferente daquele que ficou, éh,..., há diferença sim.*** A tensão é retratada nas vacilações, nas pausas curtas e longas transcritas na SD como forma de dois pontos finais ou três pontos finais e uma vírgula, no respiro profundo e o barulho da boca, que aparecem como anotações nossas, além do uso repetitivo da expressão *não tem como*, sendo que o emprego do advérbio de negação *não* é repetido 5 vezes, etc. Outra percepção que atesta a relação de tensão por parte a enunciadora é o verbo transitivo *vivenciar*, que fundamenta essa diferença. E ao final de sua enunciação Mellina reitera, *mas sem sombra de dúvidas, aquele que vivenciou a língua não vivenciou só língua, mas a cultura/.../*. A partir desse enunciado, podemos concluir que a certeza de *vivenciar* a língua é um fator essencial para um professor, pois assim, ele não saberá apenas a LE que ensina, saberá também, discorrer seguramente sobre a cultura daquele país, que pôde conhecer enquanto participante do PMI.

Nesse sentido, observamos que todos os participantes enunciaram que a *vivência* é o fator primordial para a distinção entre o participante e o não participante do programa, e compreendemos que é a partir da *vivência* que o sujeito-intercambista constrói em seu imaginário uma supremacia, que é conflitante, fragilizada, e é também, constituinte de um

sujeito discursivo idealizado, esse sujeito ocupa um lugar de superioridade em relação ao não participante do PMI.

Aqui finalizamos nosso gesto de interpretação acerca dos dizeres enunciados pelos sujeitos em seus depoimentos e em quais discursos eles se inscrevem para representar a experiência vivenciada no PMI.

A seguir, apresentamos nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse instante das considerações finais, é essencial realizarmos uma discussão, uma reflexão e uma problematização acerca dos sentidos e das significações dos resultados dessa pesquisa para a LA, em especial para o campo da formação de professores de LE pré-serviço e em-serviço.

Para dar conta dessa proposição, resgatamos os resultados da pesquisa de modo conciso, para em seguida, estabelecermos a discussão, a reflexão e a problematização propostas.

Compreendemos que os participantes da pesquisa que ocupavam o lugar de professores pré-serviço ou em-serviço de LE, e que participaram do PMI, construíram algumas representações. A primeira foi representando o PMI, a segunda foi representando o contato com a LE no exterior e a terceira foi representando o processo de ensino/aprendizagem de LE. Quanto à primeira representação, ela foi analisada em duas instâncias: a inscrição no PMI enquanto referencialidade para a formação do professor de LE e a inscrição na (ilusão) de completude. A segunda representação, o contato com a LE no exterior, analisamos em duas instâncias: a inscrição no discurso da excelência e a inscrição na completude do outro. E para finalizarmos, na terceira e última representação analisamos o processo de ensino/aprendizagem de LE, analisada em duas instâncias: a inscrição no PMI enquanto referencialidade para o aprendiz e a inscrição no PMI enquanto referencialidade para o ensino.

Os resultados nos permitem compreender que se referindo às representações sobre o PMI, os participantes da pesquisa, se inscrevem em vários lugares para produzir sentidos a respeito das experiências vivenciadas no PMI e como elas incidem na formação do professor pré-serviço ou em-serviço de LE. Interpretamos as inscrições que constituem os enunciadores, para estabelecermos uma conclusão delineada, para que assim, esse estudo possa ser relevante para a formação dos professores de LE.

Buscamos entender, em cada representação, como a multiplicidade de vozes evocadas, instaura um diálogo, isto é, instaura uma relação dialógico-polifônica entre as formações discursivas nessas representações. Ressaltamos que, nessas representações, houve a todo

momento, uma tensão, um embate, um imaginário conflitante do sujeito-participante do PMI, na medida em que, ao enunciarem, discursivizaram a experiência no intercâmbio como algo que foi essencialmente relevante para sua constituição como sujeitos-professores de LE.

Salientamos que houve também uma denegação da formação do professor no Brasil, pois, ao enunciarem sobre o PMI enquanto referencialidade para o ensino, os enunciadores afirmaram que é imprescindível um professor de LE ter participado ou vivenciado uma experiência no exterior. Os participantes da pesquisa possuem o desejo de estar em constante desenvolvimento, descobrindo sempre algo novo, e esse conhecimento é balizado a partir da vivência no exterior e não do aprendizado.

Quando os enunciadores alegaram estar mais confiantes depois da participação no PMI, eles imaginam que o programa lhes fornece tudo o que era constituinte da falta. Os participantes entendem que a participação nessa experiência é a justificativa, mas eles se inscrevem na ilusão de completude, como se o programa fosse lhes resolver todos os problemas decorrentes da formação de professores de LE, problemas como, falar fluentemente a LE que escolheram para ensinar, falar seguramente dos aspectos culturais e cotidianos dos nativos, o que é um objeto de desejo para muitos estudantes universitários do nosso país. A ilusão de completude se deu a partir da repetição do verbo vivenciar, esse verbo foi recorrente nos depoimentos para justificar essa superioridade entre os professores que participaram ou não participaram do PMI.

O PMI assevera as formações imaginárias que já circulam historicamente no Brasil. Este estudo demonstra como os sujeitos-participantes do PMI se inscrevem nesses discursos, como se sentem num lugar privilegiado. Isso significa dizer que eles se inscrevem no discurso da supremacia, ou seja, constroem uma imagem de si como “superiores” ou “melhor formados” pelo fato de terem morado no exterior. Porém, ressaltamos que nesse engessamento, eles podem não conseguir problematizarem o que realmente seja essencial nesse PMI, não promovendo um deslocamento acadêmico, pessoal e social.

Para nós, a participação no PMI provoca uma desigualdade entre os professores, quando se imaginam mais habilitados para atuar como professor de LE, sendo que a realidade vivida no Brasil é distinta, ou seja, nem todos os alunos que se formarão como professores de LE poderão vivenciar essa experiência.

Enfim, acreditamos que seja necessário abrir um espaço nos cursos de formação de professores para que programas como o PMI possam ser problematizados e como eles podem, de fato, contribuir na formação de professores de LEs.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, A. M. J.; TEIXEIRA, M. A. P. *Adaptação à universidade de estudantes internacionais: um estudo com alunos de um programa de convênio*. Revista Brasileira de Orientação Profissional. São Paulo, V.10, n.1, jun. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902009000100006&script=sci_arttext> último acesso em 25/01/2015.

BAKHTIN, M (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009. 203p.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1981, 239p.

_____. *Questões de Literatura e de Estética: A Teoria do romance*. Tradução Aurora Fornoni Bernardini et al. 6º Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010. 439p.

_____. *Freudismo: Um Esboço Crítico*. Tradução Paulo Bezerra. 3º reimpr. da 1º Ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. 110p.

_____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6º Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. 476p.

_____. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1º ed. São Paulo: Editora 34, 2013, 120p.

BATISTA, J. S. M. *O Processo de internacionalização das instituições de ensino superior: um estudo de caso na UFU*. 2009. 265 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Departamento de Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

BERGALL, V. L.; REMLINGER, K. A. Reproduction, resistance and gender in educational discourse: The role of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*. vol 7(4). London. Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications. 1996, p. 453-479.

BOHN, H. I. *As Exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em linguística aplicada no Brasil*. IN: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. p. 11- 23.

BRAIT, B. *Análise e teoria do discurso*. IN: BRAIT, B. (org.). Bakhtin: Outros Conceitos-Chave. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 09 - 29.

_____. *Interação, Gênero e estilo*. In: PETRI, D. (Org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanistas. 2003. p. 125-157.

BRANDÃO, H. H. M. *Introdução à análise do discurso*. 8 ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2002.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. Disponível em <
https://cadis.letras.catalao.ufg.br/up/595/o/Cristiane_Brito_F%C3%A1tima_Guilherme.pdf >
último acesso 23/10/2016.

CHARLE, C.; BUONO, L.D.; GAUBERT, C.; SOULIÉ, C. *Ensino superior : o momento crítico*. Regards sur l'actualité. França, n.301, mai. 2004, p. 21-36, Trad. FRANÇOIS, A. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 961-975, Especial – Out, 2004. Disponível em <
<http://www.cedes.unicamp.br>> último acesso 25/01/2015.

COURTINE, J.J. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. Tradução Flávia Clemente de Souza e Márcio Lazaro Almeida da Silva. Polícrômias. UFRJ, Rio de Janeiro, junho, 2016. Disponível em <
<http://www.labedis.mn.ufrj.br/images/POLICROMIAS/PDF/Jean-Jacques-Courtine-port.pdf> >
último acesso 26/10/2016.

DUARTE, R.G.D.; JUNIOR, A.F.L.; BATISTA, R.V.L. O Processo de Internacionalização das Instituições de Ensino Superior: O Caso das Pontifícias Universidades Católicas de Minas Gerais e do Paraná. *E&G Economia e Gestão*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 1-178, 2007. Disponível em <
<http://periodicos.pucminas.br/index.php/economiaegestao/article/viewArticle/20>> último acesso 25/01/2015

DUFF, P. A. *Case study research in applied linguistic*. New York, USA: Taylor & Francis Group, 2008. 229p.

FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: reflexão introdutória*. Editora Clara Luz, 2008.

GADET, F.; LÉON, J.; MALDIDIER, D. e PLON, M. Apresentação da Conjuntura em Linguística, em Psicanálise e em Informática Aplicada ao Estudo dos Textos na França, em 1969. IN: *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*./organizadores Françoise Gadet; Tony Hak; tradução Bethania S. Mariani...[et al] – 3º ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 39-60

GOGOTICHVÍLI, L. *Sobre o Texto de Bakhtin*. In: BAKHTIN, M. M. Questões de estilística no ensino da língua. Tradução, posfácio e notas de GRILLO, S. e AMÉRICO, E. V. (Orgs.) Notas da Edição Russa de BOTCHAROV, S e GOGOTICHVÍLI, L.; Apresentação de BRAIT, B. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 45- 60.

GUILHERME, M. F. F. *Competência oral-enunciativa em LE (inglês): fronteiras e limites*. 2008. 311f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

_____. *O ensino de línguas estrangeiras vinculado às concepções de linguagem*. Letras e Letras, Vol. 14(1). 1998, p.199-222.

_____. *Bakhtin e os estudos em linguística aplicada*. In: STAFUZZA, G. (org). *Slovo- O círculo de Bakhtin no Contexto dos Estudos Discursivos*. Curitiba: Editora Prismas, 2012, p. 59 – 78.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática. 1986.

MOITA LOPES, L. P. *Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. IN: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. [S.l.]: Párabola, 2006. P. 85-107.

MOLON, N. D. e VIANNA, R. *O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada*. Bakhtiniana, São Paulo, v. 7, n. 2, jul./Dec. 2012. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732012000200010&script=sci_arttext > Acesso em 20 Jul. 2015.

MUTTI, R. M. V. *Memória no discurso pedagógico*. IN: FERREIRA, M.C. e INDURSKY, F. (orgs.). *Análise do Discurso no Brasil: Mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos. Ed. Claraluz, 2007, p. 265.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas SP: Pontes Editores, 2000.

PAULILLO, R. *A enunciação vacilante: formas do heterogêneo no discurso do si*. 2004. 273f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni P. Orlandi. 5 ed. Campinas, SP. Pontes Editores, 2008.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. – 4º ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009. 287p.

_____. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*./organizadores Françoise Gadet; Tony Hak; tradução Bethania S. Mariani...[et al] – 3º ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____. *O papel da memória*. In: ACHARD, P. et al. (Orgs.) ***O papel da memória***. Trad. José Horta Nunes. 3º Ed. Campinas: Pontes, 2010. 71p.

POSSENTI, S. *Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas*. IN: MUSSALIM, F, BENTES, A. C. (Orgs). *Introdução à Linguística: Fundamentos Epistemológicos*. 5º ed. Editora: Cortez. São Paulo, 2011, p. 353-390.

RADE, R. S. L.; MENDONÇA, D. G.; DUARTE, D. L.; BORGES, E. G. Manual do estudante UFU para mobilidade internacional. Uberlândia, Equipe DRII-UFU, 2013. p. 1-30.

SCHIFFRIN, D. *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press. 1987.

SERRANI-INFANTE, S. M. *Discurso e aquisição de segundas línguas: proposta AREDA de abordagem*. In: INDURSKY, F. & LEANDRO FERREIRA, M.C. (Orgs.) *Os Múltiplos Territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. p.281-300.

_____. *Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso*. In: SIGNORINI, I.(Org.) *Língua(gem) e Identidade – Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: FAPESP, FAEP/Unicamp, Mercado de Letras, 1998. p. 231-261.

_____. *Singularidade discursiva na enunciação em segundas línguas*. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, 2000. p.109-120.

SIEGLER, J. M. B. *O Processo de internacionalização das instituições de ensino superior: um estudo de caso na UFU*, 2009. 265p. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2009.

TANNEN, D. Interpreting interruption in discourse. In: *Gender and Discourse*. New York: Oxford University Press. 1994, p. 53-83.

VAN LIER, L. Foreign Language Teaching in China: Problems and Perspectives: *Canadian and International Education*. 16(1). 1988. p. 48-61.

YAGUELLO, M. *(Introdução e apresentação)*. In: BAKHTIN, M (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009. p. 11-19.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. p. 205p.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO INFORMATIVO (PERFIL DOS PARTICIPANTES)

1. Estado Civil:
2. Profissão:
3. Formação acadêmica:
4. Em qual período do curso: _____ () andamento () concluído
5. Se concluído, atua como professor?
6. Em qual instituição? Por quanto tempo?
7. Qual(is) língua(s) que você leciona?
8. Tem outra graduação?
9. Atuou como professor de LE durante o período de formação da graduação em Letras?

ANEXO 2

O ROTEIRO AREDA

Pesquisadora: Danúbia Fábia de Souza, mestranda em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela UFU (PPGEL/UFU).

Contato: (34) 3239-4162, ramal 6233, e-mail: danubiafabia@hotmail.com

Profa. Orientadora: Maria de Fátima Fonseca Guilherme, professora do Instituto de Letras e Linguística da UFU (ILEEL/UFU). mffguilherme@gmail.com

As perguntas abaixo fazem parte de uma pesquisa em que investigo o discurso dos participantes quando enunciam sobre o PMI. Ao concordar em respondê-las, você estará tanto colaborando com meu projeto de pesquisa quanto contribuindo para os estudos na área de ensino e aprendizagem de LE. Procure gravar seus depoimentos quando estiver bem à vontade e, de preferência, sozinho (a).

Algumas informações importantes:

- a) A sua identificação não é necessária.
- b) Mesmo que algumas perguntas pareçam semelhantes, por favor, tente responder a todas.
- c) Fale livremente sobre os temas abordados nas perguntas.
- d) As perguntas não precisam ser respondidas todas em um único dia e nem na sequência apresentada no roteiro. Você pode responder a algumas em um dia, a outras em outro dia e assim por diante. Diga apenas o número da questão antes de respondê-la.
- e) Em alguns momentos, você vai sentir, na sua fala, a ocorrência de repetições e, até mesmo, de contradições. Elas são esperadas, não se preocupe! O importante é que você não reedite as respostas já elaboradas e responda às outras sem se importar com as já dadas. Estou interessada não no conteúdo informacional de suas respostas, mas sim, nos modos de dizer.

Muito obrigada por sua colaboração!

ANEXO 3

ALUNOS DO CURSO DE LETRAS DA UFU QUE PARTICIPARAM DO PMI*

Alunos com Habilitação em Francês (3 alunos)

- 2012/2013 *França* → (2 alunos)
- 2014/2015 *França* → (1 aluno)

Alunos com Habilitação em Português/Francês (6 alunos)

- 2007 *França* → (1 aluno)
- 2007/2008 *Suíça* → (1 aluno)
- 2008 *França* → (1 aluno)
- 2008/2009 *França* → (1 aluno)
- 2009/2010 *França* → (1 aluno)
- 2010/2011 *França* → (1 aluno)

Alunos com Habilitação em Inglês (3 alunos)

- 2009/2010 *França* → (1 aluno)
- 2011/2012 *França* → (1 aluno)
- 2013/2014 *Portugal e Canadá* → (1 aluno)

Alunos com Habilitação em Português/Inglês (5 alunos)

- 2007 *Portugal* → (2 alunos)
- 2008 *Portugal* → (1 aluno)
- 2008 *Alemanha* → (1 aluno)
- 2009 *Portugal* → (1 aluno)

Alunos com Habilitação em Português (5 alunos)

- 2007 *Portugal* → (1 aluno)
- 2008/2009 *Portugal* → (1 aluno)
- 2009/2010 *Colômbia* → (1 aluno)
- 2010/2012 *Portugal* → (1 aluno)
- 2012/2013 *França* → (1 aluno)

* (Total de alunos que participaram do PMI: 22 alunos). Informações Obtidas pela coordenação do Curso de Letras da UFU no dia 20 de outubro de 2014, pelo secretário Luciano Theodoro.

ANEXO 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Dizeres sobre o PMI na formação do professor de LE”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Maria de Fátima Fonseca Guilherme e Danúbia Fábila de Souza.

Nesta pesquisa, buscamos compreender/investigar os discursos sobre o PMI para formação de professores de LE, a partir de depoimentos de alguns professores pré-serviço ou em-serviço da UFU na cidade de Uberlândia.

O TCLE será entregue para você pessoalmente, pela pesquisadora Danúbia Fábila de Souza, e logo após a autorização será acordado encontros para que os dados sejam coletados.

Na sua participação, você receberá um aparelho de gravação de sua preferência (MP3, gravador) para que, sozinho, possa gravar suas respostas ao Questionário AREDA. Caso prefira, você poderá usar uma tecnologia de sua preferência para gravar seu depoimento. Basta apenas informar à pesquisadora no momento da entrega de seus dados. Você poderá gravar e regravar suas respostas quantas vezes quiser e na ordem que preferir. Os arquivos digitais com os depoimentos de todos os participantes serão apagados/destruídos após as devidas transcrições.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Os riscos relacionados com sua participação são: pode acontecer uma possível identificação ou algum desconforto de sua parte ao discorrer sobre determinadas questões durante a gravação de seu depoimento. Quanto aos benefícios, ao participar, você terá a oportunidade de refletir sobre o PMI em sua prática como professor(a) de LE. Além disso, estará tanto colaborando com este projeto de pesquisa quanto contribuindo para os estudos na área de formação de professores e, concomitantemente, para os estudos na área de ensino-aprendizagem de LE. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste TCLE ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Maria de Fátima Fonseca Guilherme e Danúbia Fábila de Souza, (34) 3239-4162, ramal 6233, Avenida João Naves de Ávila, nº 2121, Campus Santa Mônica, Bloco U, sala 1U233, Uberlândia, MG. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia, Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica, Uberlândia – MG, 38408-100; (34) 3239 - 4131.

Uberlândia, _____ de _____ de 2015.

Maria de Fátima Fonseca Guilherme

Danúbia Fábila de Souza

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

ANEXO 5

QUESTIONÁRIO AREDA

As perguntas abaixo fazem parte de uma pesquisa em que investigamos a relação do sujeito com a sua formação de (futuro) professor de LE durante ou após sua graduação no Curso de Letras. Concordando em respondê-las, você estará tanto colaborando com meu projeto de pesquisa quanto para os estudos na área de formação de professores de LE.

1. Fale sobre seu processo de ensino/aprendizagem antes de entrar no Curso de Letras.
2. O que te levou a escolher o Curso de Letras?
3. Qual foi sua habilitação no Curso de Letras?
4. Fale brevemente sobre sua trajetória na graduação em Letras.
5. Quais experiências você relataria das disciplinas de LE, ministradas durante o curso?
6. Porque você decidiu participar do PMI?
7. Como você avalia sua participação no processo de seleção para o PMI?
8. Qual é sua opinião para a quantidade de vagas oferecidas para o Curso de Letras no PMI?
9. Você pensou em algum momento desistir do processo de seleção para o PMI? Se sim quais foram estes momentos? Por quê? Comente-os.
10. Que país você pleiteou no processo de seleção para o PMI? Por quê?
11. O que o levou a escolher este país? Comente.
12. Quanto tempo ficou no país? Qual cidade?
13. Como foi estudar numa universidade estrangeira?
14. Como foi sua experiência de estudar a LE em outro país?
15. Estando lá, você conviveu mais com nativos ou não nativos? Descreva sua relação com ambos.
16. Descreva as experiências que mais te marcaram nessas ocasiões?
17. Como você avalia seu desempenho como professor antes e depois da Mobilidade Internacional?
18. Qual avaliação você faz do período em que esteve no exterior?
19. Você acredita ser fundamental para um aluno do Curso de Letras ter mais oportunidades como as que você teve? Por quê?
20. Em que medida é relevante os alunos do Curso de Letras terem a oportunidade que você teve?
21. Quando você viajou, quais eram suas expectativas quanto ao ensino e aprendizado da LE? Comente.
22. Na sua opinião, há alguma diferença entre professores que tiveram uma experiência no exterior e os que não tiveram?
23. Hoje, como você definiria ensinar e aprender uma LE?

ANEXO 6

CONVENÇÕES DA TRANSCRIÇÃO DOS DEPOIMENTOS AREDA

... três pontos, quando separados por vírgula, equivalem a pausa de um segundo

.. dois pontos, equivalem a pausa de meio segundo, medida com cronômetro

? indica entonação crescente, não precisando ser necessariamente uma pergunta

! indica forte ênfase

, descida leve sinalizando que mais fala virá

. descida leve sinalizando final do enunciado

- não é enunciado o final projetado da palavra

((...)) incompreensível

(butterfly) “butterfly” *provavelmente* foi a palavra pronunciada

MAIÚSCULA ênfase em sílabas, palavras ou frases

----- silabação (letra a letra), soletrar. Ex: c-o-u-n-t-r-y

/... / indicação de transcrição parcial ou de eliminação

ah, eh, éh,

oh, ih, uh,

ahã, mhm,

mm, uhum pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção

// traz a pronúncia da palavra como ela ocorreu em LM e LE; /transcrição fonética/

{ } risos, sons, choro, comentários da pesquisadora etc.

[] nomes de pessoas, lugares e cursos que foram omitidos

Butterfly: palavras em línguas estrangeiras

“Entre aspas”: discurso direto

→ Esses critérios constam nas Referências Bibliográficas e foram estabelecidos a partir de: Van Lier (1988), Marcuschi (1986), Schifffrin (1987a), Tannen (1994), Bergvall and Remlinger (1996).

ANEXO 7

TRANSCRIÇÕES NA ÍNTEGRA DOS DEPOIMENTOS AREDA DOS QUATRO (04) PARTICIPANTES.

TRANSCRIÇÃO DO DEPOIMENTO DO 1º PARTICIPANTE: DAVID

Fale sobre, fale sobre seu processo de ensino e aprendizagem antes de entrar no curso de letras. Então..eu comecei,..., a aprender inglês, quando eu tinha de 11 a 12 anos,..., é meu pai,..., minha prima convenceu meu pai, minha prima na época, ela cursava Letras, e ela estava fazendo Curso de Inglês,..., no instituto de idioma..ela convenceu meu pai. Ela disse “Ah! Coloca o David no Curso de Inglês que vai ser bom pra ele e tal”. Então.. eu comecei a aprender inglês ah, quando eu continha por volta de 11 para 12 anos.

Ahn o que levou, o que te levou a escolher o curso de Letras? Então,..., essa mesma prima que convenceu meu pai a,..., a me colocar num curso de inglês, ela que também me, ela que me,..., influenciou a escolher o Curso de Letras, porque na época ela estava cursando Letras, e ela sempre falava muito do Curso de Letras, e eu tava com muita dúvida, eu não sabia o que, que eu ia cursar, eu já tava no segundo, no final do segundo, no começo do terceiro, e eu tava muito indeciso e até então, eu quando eu fiz vestibular eu coloquei Letras aqui na UFU, Produção de Açúcar e Álcool na Universidade [nome da instituição], que é numa Universidade em Goiás, eu coloquei Biotecnologia na [nome da instituição] e Produção de Alimentos na Universidade [nome da outra instituição] e,..., eu fui aprovado.. em, em Produção de Açúcar e Álcool na [nome da instituição] e Letras aqui na UFU. Eh.. eu fiquei com muita dúvida, mas mesmo assim ela me disse.. como que era o Curso de Letras, que eu tinha outra concepção, eu pensei que eu ia aprender muita gramática, LP, LI, e eu não queria isso néh, ela disse que “não, você não vai aprender isso no Curso de Letras, você pode até ter algumas matérias que falam sobre isso, mas não é o objetivo do curso”. Ai,..., por isso que eu escolhi Letras e também ahh quando,..., na minha, na minha,..., como eu posso dizer ahh,..., na minha,..., nos meus estudos, ensino médio, ensino fundamental, sempre ahh, sempre eu, eu gostei mais das disciplinas das humanas: geografia, história, português, literatura, LI, então sempre eu tive mais facilidade com essas disciplinas, as exatas eu nunca fui bom em exatas, nunca gostei de estudar, então sempre que eu pensava assim eu tenho que fazer uma coisa que eu gosto e sempre que.. o que vinha na minha cabeça era o inglês, ai eu falei “porque não fazer Letras néh, meu pai já gastou tanto comigo no curso de, pagando pra mim pra aprender inglês, eu já posso aproveitar isso e eh fazer Letras em inglês, e porque não se tornar um professor ou seguir em outra área?”.

Ahn, qual é sua, qual foi sua habilitação no curso de Letras? Então minha habilitação foi, eu escolhi LI.

Fale brevemente sobre sua história na graduação em Letras. Então entrei em 2011, eu entrei pelo [nome do processo seletivo para ingressar na instituição], eh desde o primeiro período, ah eu, eu comecei atuar na área, ahn eu entrei no projeto que, que se chamava, que se chama

ainda neh, que ainda tem o projeto, ah o ensino de inglês para a terceira idade, então eu entrei no finalzinho do primeiro período, ah teve, tinha.. eles estavam selecionando quatro bolsistas pra atuar nesse projeto, aí dois iam dar aula pros adolescentes e os outros dois iam trabalhar com a terceira idade,....., eh, felizmente eu fui escolhido para trabalhar na terceira idade, então desde e desde março, abril de 2011 éh.. eu, eu comecei a dar aula no estágio mesmo pra terceira idade, e eu acho que isso foi,...., foi muito importante pra mim, porque até então eu não tinha um foco específico néh, cê entra num Curso de Letras bombardeados pela teoria, aí no primeiro período cê tem ensino de língua, mas tem várias disciplinas teóricas sobre literatura, linguística, e até então eu tava perdido, eu falei nossa que tanto de coisa, éh foi um boom de informação na minha cabeça, sabe? a iniciação científica, o projeto de extensão.. acho que no primeiro ano sua cabeça, noh, você é bombardeado por tanta informação, mas por tanta informação, que acho que você demora pelo menos uns quatro meses pra assimilar, porque até então eu não sabia que era possível fazer pesquisa na área de Letras néh? Porque eu entrei, eu entrei na Universidade com 17 anos, então foi outro mundo, eu entrei na Universidade.. num mundo completamente diferente até então, quando eu falo meus amigos que ficaram na minha cidade, porque eu sou, eu sou de uma cidade pequena de 32 mil habitantes e então, aí quando eu vou e volto pra conversar com meus amigos e falo não eu entrei num projeto de extensão, a partir desse projeto de extensão de ensino eu fiz tô fazendo uma iniciação científica, já fiz ((...)) sobre isso, falo sobre o que eu estudo, eles ficam assim de boca aberta, e falam “como assim? como você pode fazer isso? Néh?! Tem como fazer pesquisa no Curso de Letras?” e eu falei “tem, tem, tem muita pesquisa”, eh então, enfim aí eu entrei nesse curso de extensão, néh que a partir desse curso, eu acho que.. eu tive meu primeiro contato com a minha orientadora e esse curso foi só dando frutos néh, foi a partir do projeto de extensão começou a iniciação científica eh,....., é e foi assim. E agora atualmente eu tô no sexto e oitavo período do Curso de Letras, como eu fiquei um ano fora, por conta da mobilidade internacional eu tô fazendo o sexto e oitavo pra ver se eu consigo formar em junho do, do ano que vem.

Ah já falei sobre minha trajetória néh, na graduação, ah quais experiências você relataria das disciplinas de LE, ministradas durante o curso? Ahh,....., sobre as disciplinas de LI,...., acho que,....., o Curso de Letras ele,....., tá certo agente, nós temos várias diferentes opiniões sobre o ensino de inglês no Curso de Letras, porque ao mesmo tempo que.. que.. tem aluno que entra sabendo muito néh? que não é básico, mas tem aluno também que entra básico basicão, não sabe quase nada de LI, e tá todo mundo na mesma turma,...., mas eu considero positiva a minha experiência no curso, aprendi BASTANTE, acho que meu inglês melhorou BASTANTE, eh também é aquela coisa você está num Curso de Letras não é para aprender inglês, cê tá ali para aprender como ensinar inglês, o aprendizado de inglês no Curso vai ser consequência, de consequência disso, cê não tá ali, ah não é um curso de idiomas o Curso de Letras.. é eu considero positivo assim, ah.. as disciplinas que eu cursei de LI.

Hum porque você decidiu participar do PMI? Sempre que.. desde o primeiro período eu já tinha esse objetivo participar de, de, de um, fazer um intercâmbio, a primeira razão, acho que,...., ah,...., nós temos essa concepção que,...., porque eu eu via muito,....., assim que eu

entrei no Curso de Letras na sala cê tem que,..., os alunos são heterogêneos neh? cada um tem seu background diferente e geralmente cê.. aqueles que falam inglês bem, claro que você vai comparar isso, não tem como não comparar, fazer essa comparação, dos alunos que você vê noh eu falo.. aquele ali fala inglês bem neh que legal, ele fala inglês bem, e aquele ali não fala tão bem, e sempre aqueles que se expressavam melhor na língua nesse caso eu to falando na fala, na escrita eu já não sei neh, mas oralmente na LI, sempre os alunos os que se expressavam bem era os que.. eles já moraram fora, eles já fizeram o intercâmbio, ou fizeram o intercâmbio, ou foi só pra.. foi com outro objetivo, trabalhou e voltou, mas é porque eles, eles já tiveram uma experiência no exterior, no país de LI, então ah meu objetivo primário era esse, não eu quero, eu vou porque eu vou melhorar o meu inglês e o segundo era, era.. questão cultural, conhecer novas pessoas, conhecer.. conhecimento de mundo, conhecer outra cultura, fazer amizades, e isso, foi isso.

Ahn,..., como você avalia sua participação no processo de seleção para o PMI? Ahn,..., eu tentei acho.. que, uma, duas, ah deixa eu pensar aqui, Polônia.. no [nome do banco que fomenta o intercâmbio], no [nome de outro programa de intercâmbio], eu eu, eu tive três tentativas, eu tentei três vezes pra entrar no Programa de Mobilidade, só na quarta eu consegui, na primeira eu me candidatei pra ir pra Polônia, através do [nome do programa de intercâmbio], só que eu não consegui, na segunda eu tentei pra ir pro Canadá através do [nome do programa de intercâmbio] pra ficar quatro meses lá pesquisando, também eu não consegui..., e o [nome do programa de intercâmbio] eu tentei duas vezes néh na primeira eu não consegui e na segunda eu consegui, e ah! eu tentei ir pra Portugal também, no segundo período, mas por conta do meu currículo eu não consegui, aí o ano passado eu me candidatei pro [nome do programa de intercâmbio] de novo pra ficar na cidade de, estudando na cidade de Manitoba durante quatro meses e também eu tentei a seleção pra Portugal, porque na primeira vez quando eu estava no segundo período eu não consegui a.. a bolsa por conta do meu currículo, então eu sabia o que que ia ser avaliado no ano que vem, porque todo ano tem cinco bolsa pra ir pra Portugal, então.. ahh, eu corri atrás, eu vi o que que era preciso e comecei a apresentar trabalho, no geral, pôster, néh que é o que graduando pode apresentar e, eh publicar resumo e quando eu, eles aceitavam a graduando publicar nos anais de eventos, eu também publiquei, eu comecei uma iniciação científica e isso contou bastante pro meu currículo, meu currículo foi só melhorando, aí no quarto, terminando o quarto período começando o quinto, eu tentei.. abriu a seleção pra ir pra Portugal de novo e eu consegui e eu fui aprovado. Mas até eu me lembro que, que minha orientadora não gostou muito da minha ideia não “Como assim o que que você vai fazer em Portugal?”, “porque ah.. a sua área é LI, você tem que ir pra um país que fala.. que é falante de LI o país”, mas eu falei assim “[nome do professor], mas...” falei pra minha orientadora, ah éh é a única.. é a única oportunidade que eu tenho, você sabe que o Curso de Letras não tem, nós não podemos no ciências sem fronteiras, não tem essa oportunidade de bolsas como os cursos de engenharia têm, então, eu.. eu falei é o que eu tenho, tá certo eu não vou falar inglês, só que a experiência que eu.. que eu vou ter lá, as disciplinas que eu vou cursar lá, vai ajudar muito na minha vida acadêmica, por que não? Aí eu convenci ela, e ela assinou os papéis e eu, e deu certo.

Ahn,..., ah! eu respondi essa pergunta, eu toquei nessa, na resposta dessa pergunta, que é a oito, qual é sua opinião para a quantidade de vagas oferecidas para o curso de Letras no PMI? É eu acho,..., ah é triste néh, porque nós que.. que nós vamos ser futuros professores ou da rede básica de educação do Brasil ou numa Instituição Federal, e as vezes não temos a oportunidade de ir.. pra fora pra obter novos conhecimentos sobre o ensino de LI, sobre metodologia, até mesmo, claro, o principal neh, melhorar seu inglês, melhorar sua fala, sua escrita, nós não temos essa oportunidade, e é é triste neh, e.. é, é o que aconteceu no meu caso eu fui pra Portugal ah.. eu fui pra Portugal por conta.. eu não tinha opção.. quando eles perguntou assim “David porque {risos} porque você escolheu Portugal?” ((...)) eu vou ser sincero não tive muita opção é só essa seleção, porque essa seleção para ir pra Portugal, era para todos os cursos eu ainda concorri com todos os cursos de graduação da universidade, então.. essa a oportunidade que eu tinha, pra ir pra, pra ir pra, estudar fora. Eh,..., é.. Ah! Uma coisa que eu queria falar também que ah.. eu também tinha estereótipos, eu eu eu pensava o mesmo que a minha orientadora, tá em Portugal, em Portugal você vai falar bastante português e não, foi ao contrário, porque as disciplinas que eu {ruídos em papéis} ah,..., no meu plano de estudos, ah.. eh tava, eu tinha, eu fiz, tava planejado, ah eh eu cursar,..., cinco disciplinas, e dentro delas seriam três de literaturas, que você ia lecionar de LP, e duas de disciplinas de língua mesmo. Quando eu cheguei lá, na primeira semana, eu não entendi, tava entendendo nada que o professor tava falando, o português de Portugal tava muito difícil pra mim, ele falava muito rápido. Eu fui uma semana, na segunda eu não entendi, na terceira, aí eu no primeiro mês eu podia trocar, podia refazer meu plano de estudos, aí eu peguei, o que que eu fiz, larguei todas as disciplinas de literatura que eram ensinadas, lecionadas com o português de Portugal, que eu não tava entendendo nada o que o professor tava falando e peguei as disciplinas de línguas, e fiquei com três disciplinas de línguas, eh.. de LI, neh no caso, peguei três disciplinas de LI, eh.. eu falava MUITO inglês em Porto,..., na cidade que eu morei oito meses, eu falava muito inglês lá, porque ah, é assim,..., você tá numa sala, a Universidade do Porto é uma universidade internacionalizada, eles recebem muitos estudantes de [nome de um programa de intercâmbio] e estudantes da Europa inteira que vai pra Portugal estudar.. então, ah, e sempre tem uma divisão, quando você está numa sala de aula, tem os portugueses que sentam dum lado e do outro lado é os estudantes intercambistas, então, a maioria dos meus amigos, os meus amigos eram os, os italianos, os belgas, ahn finlandeses, então era, era, não era nativo, os meus amigos não falavam português, eles sabiam MUITO pouco e,..., por isso eu falava sempre inglês com eles, SEMPRE, eu costume, eu fiquei ah oito meses em Portugal na cidade de Porto ah e quatro meses na em *Winnipeg* na Universidade Manitoba no total de um ano, mais ou menos que eu fiquei fora, e geralmente eu falo pro pros meus amigos que eu pratiquei o meu inglês mais, mais em Portugal do que em Canadá, porque em Portugal eu tinha um grupo maior de amigos, a gente sempre saía, nas aulas eh,..., eh, a gente saía muito, eh eh conversava bastante e era sempre em LI. Em *Winnipeg* eu não tinha um grupo grande de amigo, de amigos, e até por conta também do da,..., como eu posso dizer? da metodologia, porque em Portugal as disciplinas de línguas são essas disciplinas que o professor fala mais, que comunica mais com o aluno, e no Canadá eu peguei disciplina que era só *lecture*, *lecture* e tinha tipo 150 alunos numa sala e

não tinha como cê conversar com a pessoa, eu fiquei 4 meses lá e eu fiz mais amizade dentro do ônibus no Canadá do que na sala de aula, porque ninguém conversava com você, é uma questão cultural, e também eu fui no inverno, então eu não saía muito, ficava mais em casa, eu ia pra universidade e voltava, então por isso.. e também em Portugal eu fiquei 8 meses e em Canadá fiquei 4, então através desses aspectos que eu disse, eu acho que eu falei mais inglês, eu pratiquei mais meu inglês em Portugal do que no Canadá, até então, ah eu não tava nervoso pra ir pra pra Portugal porque eu pensei ah, to em casa neh, porque ah eu vou falar português de Portugal, então eu não vou ter problema com a língua, sendo que eu tive neh, {riso} UM POUCO neh, porque é muito diferente o português de Portugal com o português brasileiro eh,..., e eu, se eu.. se meu intercâmbio fosse, se meu primeiro intercâmbio, minha primeira cidade que eu tinha que ir pra fazer o intercâmbio fosse o Canadá eu ia ficar muito nervoso, muito nervoso, porque.. a minha experiência, minha primeira experiência no exterior, minha primeira experiência fora do Brasil, então, eu,..., eu acho que eu ia ficar muito nervoso, mas como eu fui pra Portugal primeiro e depois pro Canadá eu tava mais tranquilo, porque eu já sabia ah eu converso aqui com meus amigos em inglês sempre, eu to tranquilo, meu inglês ta bom, ainda da pra sobreviver no Canadá, então eu fui tranquilo, quando eu peguei meu avião de, eu fui pra.. de Lisboa pra pro Canadá eu tava tranquilo sabe, tipo ah eu to indo ali, to indo tipo pra Bélgica, to indo pra um país do lado, porque eu tava tranquilo, até então eu viajei um um.. sempre que eu tinha um recesso na Universidade, no final de semana, eh eu ia pra fazer alguma viagem com um amigo, pra país perto, pra Espanha, ou pra outro país, e sempre eu falava inglês, então.. acho que facilitou bastante, essa primeira experiência que eu tive em Portugal, facilitou muito no Canadá, porque no Canadá, quando eu cheguei no Canadá, eu já não tinha medo de falar, eu já falava até, eu não tinha medo de falar inglês, eu já,..., tranquilo.

Ah você pensou em algum momento desistir do processo de seleção para o PMI? Se sim quais foram estes momentos? Por quê? Comente-os.

Não, nunca pensei em desistir, até então, foi minha.. eu tentei quatro vezes neh, então nunca pensei, e eu já tô planejando em voltar, {riso} fazer outro processo seletivo.

Qual país você pleiteou no processo de seleção para Mobilidade Internacional? Por quê? Então,..., então, eu não sou dos ciências sem fronteiras neh, porque no ciência sem fronteiras, cê tem tipo 5 opções de países, neh, então no meu caso eu tinha só Portugal, porque é um, eu fui pelo Programa [nome do banco que fomenta o programa], então é um acordo entre.. é um acordo de cooperação entre as universidades, então eu tinha direito de escolher uma universidade, o país já era Portugal, então eu tinha o direito de escolher só a cidade que eu queria ir dentro de Portugal. Mas se eu tivesse.. se eu tivesse opção de escolher, eu escolheria,..., acho que,..., Bélgica, em primeiro lugar porque eu sabia que lá eu também ia falar inglês, apesar de não ser a língua oficial,..., Bélgica, Finlândia e Londres, eu escolheria, ou um desses neh, e.. e no Canadá eu também não tive opção, neh, de,..., porque essa bolsa que eu pleiteei pro Canadá era do governo canadense, então eu tinha opção de escolher a universidade que nem em Portugal, então eu tinha opção de escolher duas

universidades, então eu me candidatei, eu já sabia que era o Canadá, então eu não tive opção de escolha. Mas gostei bastante da.. da experiência de ambos os países.

O que o levou a escolher este país? Tá Portugal não tive a opção, Canadá,..., acho que por conta.. o Canadá foi por conta do projeto, que eu achei o projeto que ah que o Canadá eu era um.. pesquisador visitante, eu não fui lá pra fazer disciplinas de graduação, então eu achei a proposta do programa.. muito, muito ousada e enriquecedora ao mesmo tempo, de permitir um estudante de graduação fazer um miniprojeto e sair da sua área. Quando eu fui pra Portugal eu não tava na área, eu não tava num Instituto de Letras e Linguística lá, eu estava na área da saúde, porque eu consegui linkar o projeto que eu estava desenvolvendo aqui, que é o ahh ensino de LI pra terceira idade com o projeto de lá que a minha orientadora canadense ela trabalha com,..., com *aging*, ela, com *aging*.. relacionado mais com os aspectos biológicos, só que tem uma parte que ela fala de inclusão de aspectos de ensino, não de ensino ela não fala, ela fala mais de inclusão e de.. que o projeto que eu, e.. o ensino desse projeto que eu estava resolvendo, ele tem a parte de inclusão neh, de incluir a terceira idade nesse mundo globalizado, então eu linkei esse aspecto de globalização e claro de ensino, que é minha área, e.. e fui lá desenvolver um projeto lá, relacionar com o Canadá e o do Brasil, aí eu fui e desenvolvi o projeto lá, então pela proposta,..., do programa.. foi por conta dessa proposta do programa que eu escolhi o Canadá, no caso.

Como foi estudar numa universidade estrangeira? Ai, foi MUITO, foi muito legal, porque.. sempre antes das aulas, antes de começar, o primeiro dia que eu cheguei na universidade eu tava super curioso pra ver como ia funcionar as aulas, como o professor vai chegar, como vai ser o tipo de avaliação, como que ele vai explicar, então você conhecer como que é o sistema da Universidade do Porto, como que é o sistema da Universidade Manitoba, que.. ah..., por exemplo Portugal nas disciplinas de Literatura.. é era muito, era muito engraçado, meu professor todo formal ali, sentado numa mesa explicando, e ficava o tempo todo sentado, não usou, não usava NUNCA o quadro, era o professor eh falando o tempo todo e o aluno ali,..., só ouvindo, podia fazer pergunta no final, mas era poucos que faziam pergunta.. e no Canadá, também.. o professor falando *lecture, lecture*, é muito difícil você ter uma aula expositiva assim oh.. “vou mostrar pra você aqui.. {tosse} vou explicar isso aqui no quadro” é muito difícil então.. o tipo de avaliação também totalmente diferente, acho que essa experiência que você tem de conhecer a universidade, como que funciona e comparar com a sua, é uma experiência única.

Como foi sua experiência de estudar a LE, ahn em outro país? No meu caso, nessa pergunta eu vou falar *Winnipeg*, porque,..., no caso é LI neh, ahh,..., num sei.. éh.. quando eu cheguei,..., em *Winnipeg* ai.. foi.. eu queria falar inglês o máximo que {riso} que eu podia, então,..., então sempre,..., então sempre que eu tinha oportunidade eu queria ir numa loja, eu não queria comprar nada, mas eu ia conversar só com as vendedoras, no ponto de ônibus, eu.. eu.. eu sabia qual o ônibus que eu deveria pegar, mas mesmo assim eu perguntava, só pra ver se eles iam entender o que eu estava dizendo,..., eh,..., eh.. foi legal.. tipo,..., estudar LE noutro país é,..., foi bom porque,..., se vê que cê

consegue,..., até então você não sabe, que o inglês que você sabe, que você aprendeu, vai ser suficiente lá, você vai conseguir, eu eu vi que era o suficiente, quando eu tinha uma apresentação de,..., eu tinha uma professora, claro que vai ter aqueles professores que falam mais rápido, mas no geral.. dava pra acompanhar,..., eh....., sempre que tinha também a oportunidade de,..., que tinha o inglês pra estrangeiros lá, pra participar das atividades eh, sempre que eu éh.. que tinha atividades eu participava, pra ter mais ainda contato com a LE.

Estudando lá, você viveu.. mais com nativos ou não nativos? Descreva sua relação com ambos. Tá quando eu eu.. fui pra Portugal.. eu fiz de tudo pra não morar com brasileiro e não conviver muito com brasileiro, que é a questão da língua neh, aí quando eu percebi que eu tinha oportunidade de falar inglês lá o tempo todo, se eu quisesse, então.. eu não morei com brasileiro, eu morei com três brasileiros só que a casa era grande, ah mais a minha casa tinha uma inglesa, uma romena e um cara da,..., um húngaro, então,..., mas o pessoal, o meu contato com a casa, assim, eu tinha uma convivência com eles, mas eu tinha um grupo de amigos fora, que eram 9 a 10 pessoas, e esse grupo de amigos não eram portugueses, era belgas, italianos, e um austríaco,..., e um.. alemão,..., eh eu conversava com inglês, inglês com eles o tempo todo, e foi muito legal conviver com eles, a experiência de cê tá ali num grupo de amigos e eh conversando em inglês e trocando experiências, eles também não estavam falando a LM deles, e e.. e.. conhecer.. saber como é a vida deles, como que é o país deles e eles perguntam sobre o Brasil, quer saber sobre o Brasil, uma coisa que eu observei bastante também é que você é muito mais brasileiro quando você está fora do seu país, quando você está fora do seu país.. falou Brasil cê BRASIL! mas se falar alguma coisa do Brasil cê não vai aceitar, se falar uma coisa mal sobre o Brasil, você vai discutir e cê vai falar tá, nós temos problemas mas é por conta disso, disso.. você vai argumentar até o final, até o final, sobre isso.

Qual avaliação você faz do período em que esteve no exterior? A avaliação foi extremamente.. p-o-s-i-t-i-v-a, foi uma experiência única.. na minha vida que eu vou o levar pro resto da minha vida, eu aconselho todo mundo a fazer mobilidade porque,..., abre a sua cabeça sabe, cê tem, cê tem.. hum num sei, cê volta muito diferente, porque.. cê convive com pessoas diferentes, você tem um.. uma visão ah intercultural, mais ampla.. depois dessa vivência sua, no meu caso neh, eu tive a sorte de um período longo neh, um ano, morar em dois continentes completamente diferentes, Europa e América do Norte, consegui saber a diferença dum e do outro e ainda comparar com o Brasil, e fora os outros países da Europa que eu conheci mais, não.. eu viajei pra alguns países da Europa mais eu conheci mais os países conversando com meus amigos, conversando com os italianos, conversando com os belgas, até então fui visitá-los nos respectivos países deles eh essa coisa da pessoa vim mostrar isso aqui que a gente tem de melhor, mas também falar dos problemas é.. não aqui esse bairro aqui é .. a gente tem problema de que a gente não pode ir lá como acontece no Brasil.. esse.. foi bom também pra,..., porque geralmente nos temos o estereótipo de que tudo fora do Brasil é melhor, tudo fora do Brasil é melhor e não é assim, nem sempre é assim, eu posso ter um problema de saúde aqui e ficar, esperar aqui no Brasil um atendimento público 4 horas, o máximo que eu fiquei aqui, foi esperar 4 horas e eu posso estar também em Portugal e esperar mais de 10 horas pra um atendimento, que aconteceu isso comigo em Portugal, e cê

vê que.. tá.. temos problemas em todos os países, temos problemas em todas as cidades e.. e.. tem que levar em conta é oh,..., é saber o que tá em jogo em cada país, porque temos problemas em todos os lugares.

Você acredita ser fundamental para um aluno do Curso de Letras ter mais oportunidade como, como, como as que você teve? Por quê? Sim, acredito, porque o conhecimento que você tem.. ah.. tanto na.. um pouco com as disciplinas.. nem tanto com as disciplinas, porque.. ah tá.. as disciplinas contam sim.. mas eu acho que o que conta mais, eu acho,..., vamos falar tipo ah ah uns 30% na sua formação e os outros 70% que vai contribuir pra sua formação é sua vivência, é sua vivência cultural, é sua vivência pessoal com seus amigos, isso que vai contribuir pra sua formação e,..., perai {riso} “eu falei e falei e me perdi na pergunta”,..., sim, porque essa questão de de.. um exemplo.. ah.. essa questão de.. que eu vou dar aqui, que eu vou falar agora é que aconteceu comigo essa semana, que a experiência cultural vai servir pra você falar isso, seu conhecimento de mundo, você vai aproveitar bastante quando cê tiver ensinando inglês,..., porque é,..., essa semana eu tava ensinando.. eu dou aula em, eu to dando aula na rede estadual de ..de.. na rede estadual no 9º, nos 9º e nos primeiros anos.. ah.. numa escola estadual aqui em Uberlândia. Nessa semana tinha uma unidade falando sobre *Travel and Trips*, e tava falando cada, cada.. mostrando as diferentes partes do mundo que tem uma tradição, alguma tradição diferente que não tem aqui no Brasil, e pra introduzir esse capítulo eu comecei falar de.. de.. comecei falar do Brasil neh, das diferenças que a gente tinha entre.. ah.. aqui no Brasil, ah.. por regiões nordeste, centro-oeste, as diferenças até mesmo nas festas típicas e tudo, e depois eu passei pros países da Europa, falando,..., falando.. eu comecei falar de cada um e primeiro eu fui ver se eles sabiam quais são as línguas oficiais de cada um, eh essa questão neh, eu não sabia disso neh, eu descobri isso quando eu tava na Bélgica que,..., ah que... eles têm duas línguas oficiais que é o holandês e o francês.. ah, isso tudo bem neh, eu posso saber disse lendo neh, eu não preciso tá fora pra ficar sabendo disso neh, mas o que me chamou mais a atenção é que o o *dutch* que é o holandês.. eles também na Bélgica, eles falam que eles falam *flemish* flamengo, ah.. ah.. aí eu perguntava meu amigo neh, eu perguntei o meu amigo neh “*What’s your mother tongue? What language do you speak?*” ehn.. ele respondeu pra mim “*I speak flemish.*” e eu “*What?*”,..., “*I speak flemish*” ,..., “*Flemish?*” e eu perguntava pro outro meu amigo belga, uma amiga belga minha, aí aí.. eu perguntei “*What language do you speak?*” ela “*I speak dutch?*” e eu falei “*Flemish or dutch?*” que.. eh.. e.. eles me disseram, e eu falei como assim? um fala que fala *dutch* e um fala que fala *flemish*, eles me disseram que no fundo é a mesma língua neh, assim, o *dutch* e o *flemish* só que é a questão do sotaque, aí a gente, nós chegamos a conclusão, não temos a certeza disso, mas a gente falava que seria como o português de Portugal e português de.. ahn.. e o português brasileiro, neh, dessas diferenças neh, e ele disse pra mim que não, que não, se eu conheço você na primeira, na primeira.. vez, eu vou falar que eu falo *dutch* que é mais educado falar isso, mas como eu sou mais seu amigo eu falo que eu falo *flemish*, porque é questão da identidade dele, para eles se diferenciarem, se diferenciarem.. da.. da.. dos holandeses, tá os holandeses falam *dutch* e eu belga, eu não falo *dutch*, eu falo *flemish*, só que um holandês e um belga, eles conseguem se comunicar.. tá pode ter algum problema na comunicação, mas

eles conseguem falar, eles não precisam falar inglês por exemplo. Então, e eu falei isso pros meus alunos neh, quando eu falo assim “*What are the both official languages ah.. from.. ahn.. belgium?*” aí um falou *flemish* o outro falou *dutch* aí eu pus lá *dutch* eu coloquei entre parênteses *flemish*, que eles também podem ouvir que eles falam *flemish* flamengo. E é isso eu acho que é tudo, aspectos cultural das cidades, sobre os países, como é o ensino dos países que você viveu, então você, cê fala sobre os países que você viveu e viajou com facilidade, eu acho isso uma experiência única, e claro também, através da própria língua neh, que cê tá mais confiante de ensinar aquela língua, e no caso eu fiquei 4 meses em *Winnipeg*, ah.. eu acho que eu voltei sim, mais confiante com, pra falar inglês.. ahn,....

Quando você viajou, quais eram suas expectativas quanto ao ensino e aprendizado da LE? Ahh,...., as minhas expectativas eram que,...., eu pensei que,...., que as aulas, elas.. não sei,...., elas, elas deviam ser mais expositivas neh, como eu já disse, eu troquei.. eu tinha uma concepção e cheguei lá eu vi que não era, por exemplo, a questão da aula expositiva, até, eu não fiz nenhuma disciplina de literatura, eu não cursei nenhuma disciplina de literatura lá, porque é muito diferente daqui, não é aquela coisa que você discute o texto com o professor, o professor discute o texto com você {riso} e é só ele, não tem aquela interação que nem temos aqui nos cursos de literatura, ou em qualquer outro curso aqui, outro curso não, desculpa, qualquer disciplina que temos aqui, a interação é muito diferente, então eu tinha a expectativa PRA MELHOR essa questão da discussão, de ver mesmo se o aluno entendeu o texto, discutir o texto, e não eu cheguei lá, quando eu cheguei em Portugal eu vi,...., ah.. eu não vi,...., é por isso, até por isso como eu já disse, eu.. eu desisti das disciplinas de literatura que não era expositiva, era só o professor falando ali, 4 horas sem parar, não tinha nem intervalo pra beber uma água, ele falava sem parar, e se você tivesse com sono, se você tivesse cansado, você ia dormir, se você não tivesse cansado você ia dormir também, porque não tinha como, era muito chata a aula, então, aí eu peguei as disciplinas de línguas que é que nem mais aqui como a gente vê na universidade, no curso de graduação de Letras, o professor fala mais, comunica com você, e quer saber da onde que você veio, qual a diferença do português do Brasil e com o de Portugal, então essa questão.. então, é essa que eu acho.. é essa a expectativa que eu tinha, eu pensei que ia ser mais expositivo, que cê ia discutir o texto que nem aqui, ou melhor que aqui, e cheguei lá e vi.. como assim, é isso mesmo?

Na sua opinião, há alguma diferença entre professores que tiveram uma experiência no exterior e os que não.. não tiveram? Ai, boa pergunta,...., ai eu acho que,...., ai não sei,...., acho que tem na questão de que.. na questão cultural, porque as vezes,...., por exemplo, nessa questão cultural, você tem.. você sabe o que que é o *Canadian Day* é um dia que celebra.. porque que celebra e tal, mas quando cê tá lá e cê passa pra,...., ah.. ah neste dia do *Canadian Day* eu estava em em.. no Canadá, cê sabe como que funciona, que que é, você pergunta os outros “Uê mas porque que você faz isso, porque você faz isso?” então eu acho que isso conta mais neh, você vai ter uma experiência, vamos dizer assim, mais real, do próximo, nem quando a gente faz a pesquisa, que a gente vai apresentar alguma coisa cultural ah.. uma data, uma festa comemorativa, as vezes nem tudo o que diz lá é verdade, néh, as vezes eles nem comemoram mais assim, então.. acho que.. sobre essa questão.. ah é

difícil,...., vai.. acho que tem uma vantagem, mas não é AQUELA vantagem que fala assim Ah!, aquela, uma vantagem, muito.. hum 100% de diferença com o professor é melhor do que.. do que o professor que fez um intercâmbio em outro país, é melhor do que não fez, acho que não,...., acho que tem sim.. mais não é uma coisa essencial sabe, tem.. mas eu acho que o professor também que não viajou, ele consegue sim dar uma boa aula, e até as vezes melhor, acho que há casos e casos neh, pode dar aula até melhor do que aquele que fez o intercâmbio fora,....,...., Tá é isso gente, eu já já falei 43 minutos.

TRANSCRIÇÃO DO DEPOIMENTO DO 2º PARTICIPANTE: LUIS

Bom ah.. Meu nome é Luis, éh.. eu estou gravando essa entrevista, éh.. e vou responder algumas perguntas me demandadas. Éh.. fale sobre o seu processo de ensino e aprendizagem antes de entrar no Curso de Letras. Bom, eu sempre.. ah estudei LI, desde muito pequeno, éh.. e depois passei por uma longa data, ah.. numa escola de idiomas, eh.. foi isso que me fez escolher, ah.. estudar Letras depois, mais pra frente.

O que te levou a escolher o Curso de Letras. Bom foi essa identificação mesmo com a LI na época.. e não SÓ, eu gostava bastante de literatura e tem outras pessoas da família aqui, são formadas em Letras e acaba que a gente se envolve.. éh com esse ambiente, néh?

Éh qual foi sua habilitação no Curso de Letras? Eu eu fiz Letras, português e inglês durante um bom tempo, só que.. em virtude da mudança curricular,...., na universidade eu não pude me formar pros dois éh e eu tive que escolher um pra me formar.. e fiquei de voltar depois, pra fazer só.. ah.. os os últimos estágios do português, mas também não foi possível, porque eu já tava assim, muito exausto, de de estudar bastante.. e eu acabei formando em inglês só, néh.. pegando o diploma de inglês só, e eh, fui trabalhar néh, e comecei a trabalhar MUITO e ficou inviável eu voltar pra terminar a parte do português,...., e eu acabei me formando só em Letras português, eh eu gosto sempre de dizer néh, também, ah.. desculpa, acabei me formando em Letras em inglês, mas como néh, eu fiz praticamente todas as matérias do português, também digo que ah.. eu sou habilitado para trabalhar com português e trabalho com português já um tempo, éh.. eh.. português como LE também.

Fale brevemente como foi sua trajetória na graduação de Letras. Bom, eu comecei Letras muito novinho ainda.. éh.. na [nome da instituição] que.. fica em Patrocínio, porque pela minha idade ficava difícil eu sair pra fora pra poder estudar naquele tempo, eh.. logo em seguida, quando eu fiz 18 anos, quando eu tava com 17 pra 18 anos, eu prestei o processo seletivo de transferência.. da universidade, eh fui estudar na UFU. Ah éh.. logo em seguida, néh eu acho que fiz.. 3 anos na universidade e consegui éh.. terminar praticamente todas as matérias.. eu consegui éh.. passar num processo de Mobilidade Internacional, e fiquei 1 ano e 2 meses numa universidade na França, que é, que hoje se chama *L'université de Lorraine*,....,

Éh eu diria que.. éh a minha formação, assim, foi muito legal, porque eu tive oportunidade de conhecer néh, como funciona um Curso de Letras numa universidade privada, como funciona numa universidade federal.. a níveis ainda, locais, néh e como funciona éh.. o Curso de Letras numa universidade de outro país, eh.. essa universidade era uma universidade muito boa, tinha na época um departamento muito renomado de linguística da França.. éh e também de Letras inglês, eh,..., eu posso dizer assim, são três mundos completamente diferentes, néh, cada mundo fala uma coisa, eh,..., foi interessante, mergulhar um pouco nesses três mundos, mas ao mesmo tempo foi ruim.. porque.. muitas coisas que eu aprendi, por exemplo, na privada, néh, são coisas que a pública, ela,..., tem um certo resquício, um preconceito.. como por exemplo esse setor ah,..., gramatical e pedagógico das coisas que eu tive excelentes professores na privada.. já na universidade federal se fala muito em Linguística, Linguística Aplicada.. néh se fala bastante sobre formação de professores, mas em pouquíssimos momentos, ou em raros momentos eu via essa prática mesmo, professores ensinando futuros professores, ah.. a como lidar com salas de aula, ou a como planejar os seus cursos ou como éh.. lidar com sua carreira.. profissional em si, pouco se fala sobre isso e hoje infelizmente a gente vive um mundo.. em que a gente precisa pensar a carreira e não simplesmente pensar, néh.. a formação profissional em si, e depois eu fui pra França onde tudo era muito diferente, néh, a todo tempo se pensava a carreira, se pensava o profissional que eu iria ser daqui vinte anos, ou daqui trinta anos.. néh, eh pelos cursos que eu fiz lá, assim, eu tive a oportunidade de conhecer.. coisas muito amplas que não se limitam só a sala de aula, mas que fazem toda a diferença no planejar a escola..., no planejar minha prática docente e assim, éh por diante. Éh.. e eu acho que todas néh, me acrescentaram bastante e depois ao voltar pra pra universidade, pra terminar néh, fazer seis meses.. por um período que eles chamam de transferência de tecnologia, éh,..., foi.. nossa muito difícil! porque.. algumas ideias, elas ainda estão muito antigas, muito limitadas.. ah,..., autores principalmente linguistas néh Saussure e Chomsky, elas estão muito limitadas, as discussões éh pedagógicas que partem de princípios mais morais, do que éticos néh, do que profissionais em si, então eu acho que.. muita coisa precisa ser repensada ainda.

Quais as experiências você relataria das disciplinas de LE ministradas durante o curso? Oh. Eu diria que eu aprendi muito pouco.. éh,..., eu aprendi mais com as leituras dos textos, néh em que a gente fazia, éh.. aprendi muito em uma disciplina que foi ministrada éh de LI compreensão oral e produção também oral.. mas as outras disciplinas assim, foi um caos porque.. não havia éh esse aprendizado da língua enquanto sistema em si, néh salvo algumas disciplinas que eu fiz na França que foram muito interessantes, muito ricas, éh,..., eu não vou falar que a gente aprendia a gramática, mas a gente praticava muitos exercícios, éh tinha uma série de.. de.. jogos que a gente tinha que fazer néh na biblioteca, tinha tipo uma.. uma área de computadores em que tinha uma série de jogos e a gente tinha que completar níveis a cada mês, então nesses jogos a gente aprendia assim, bastante! eu melhorei muito a minha parte de escrita, a minha própria parte de produção oral, que por mais que eu tenha estudado tanto tempo numa escola ah.. de inglês néh, e tinha pessoas que falavam inglês, ah.. na minha família que mora nos Estados Unidos e tudo mais, alguns primos que não falam português..

Ah,..., Porque você decidiu participar do programa? Essa eu já respondi. Como você avalia a sua participação no processo de seleção pro PMI? Olha, eu vou dizer que é muito difícil, porque eu não conhecia ninguém na época néh, que havia feito o processo seletivo pra conversar, pra dialogar, pra saber como é.. eh.. no meu tempo, as vagas que tinham eram assim, noventa e oito por cento pras engenharias, eh.. eu sentia assim, me senti muito acanhado porque eu sempre fui assim, mais simples, néh e os meninos eles eram bastante geniosos, assim, eles eram éh muito festeiros, eles eram muito convictos néh.. eh.. eu me sentia assim muito.. um patinho feio mesmo no meio dos concorrentes,..., por mais que eu sabia néh que eu tinha assim, um bom currículo e que eu tava apto pra poder me inscrever, foi assim bastante tenso, inclusive eu não falei pra ninguém, nem pra minha família, só tinha uma amiga na época que sabia néh, eh.. acabou que deu tudo certo, no dia que deu tudo certo foi o dia que eu resolvi contar pra todo mundo aí foi uma surpresa.

Éh.. qual a sua opinião éh.. para quantidade de vagas oferecidas para o Curso de Letras do PMI? Bom, isso mudou ao longo dos últimos anos néh, hoje se você vai, por exemplo, sem bolsa, você pode ir a qualquer momento, tem muitas vagas, néh graças a Deus nós temos, ah.. uma série de universidades que tem portas abertas e agora que o governo lançou néh, o idioma sem fronteiras, pra professores de licenciaturas em língua, éh.. em línguas néh geral, até eu acho que isso vai contribuir BASTANTE conosco, na época que eu fui, tinham assim, muitas bolsas, mas.. não é todo mundo que tem condições ah.. de arcar com todas essas despesas néh, um período por exemplo de dez meses, um ano no exterior fica em aproximadamente uns 30 mil reais, pra você custear tudo isso, néh.. eh..., eu não vou alimentar um discurso de que todo professor é pobre e /papapa papapa/ e não tem condições, éh.. mas ao mesmo tempo eu vou dizer que isso é uma verdade {tosse} porque quando a gente entra na faculdade e vai conseguir algum emprego, néh, pra poder ajudar a gente custear as nossas despesas {respiro fundo} a gente vai ganhar três, cinco reais no máximo por monitoria, por hora/aula, eh.. é por muitas vezes a gente lê muito, a gente gasta muito com xerox, tinha semana por exemplo, que eu gastava mais de 100 (cem) reais com xerox, éh eh..., a a gente acaba vivendo ainda.. cursos que.. que são muito ricos, nós temos excelentes, assim.. éh..., infraestrutura néh, nós temos uma infraestrutura de ponta de.. na UFU, no Curso de Letras em especial, mas ah.. nós não temos bolsas mesmo pra ir sabe, é difícil pra gente, eu falo que eu nunca tive assim, éh.. dificuldade graças a Deus de me sustentar, de me manter, éh, mas ao mesmo tempo eu nunca tive dinheiro pra fazer regalias, e isso, néh, aos olhos de muitas pessoas, uma ida no exterior é é regalia, mas não é, néh, pra gente por exemplo, éh.. eu acho que não só para o curso de licenciatura, acho que qualquer profissional deveria ter essa oportunidade, não só pra país ricos, mas pra país pobre também, porque faz com que a gente veja a nossa profissão, a nossa formação e nossa pessoa néh, eh..., de forma muito diferente do que aquilo que a gente acredita ser néh, e as experiências profissionais que você vive lá, elas têm muito a complementar com aquelas que você éh vive aqui,..., {respiro fundo} e assim por diante.

Ah.. Qual a sua opinião para a quantidade de vagas oferecidas pro Curso de Letras pelo PMI? Olha, como eu disse anteriormente néh, elas aumentaram bastante, mas ainda assim, eu acho que vagas com bolsas são muito pequenas eh.. existe sim uma necessidade governamental de

se investir mais nisso, até porque nós não temos professores de línguas aqui, no Brasil, néh, pra atender a demanda, e eu não tô falando nem que o professor obrigatoriamente tem que ter esse *pedigree* néh, ou essa experiência no exterior, mas eu acredito que precisa se investir sim no professor nesse século ou nessa década em especial, porque se não a gente não vai.. mudar a educação que é o desejo de todos no nosso país, a gente não vai, ter práticas diferenciadas néh éh.. de docência já que nós temos uma formação docente nos últimos, nas últimas décadas que pegou aí boa parte de uma.. moralidade néh, de ditadura militar então a gente é muito fechado ainda pra se fazer educação no país,..., indo pra fora, a gente vai encontrar também coisas que são fechadas néh, ou pensamentos muito estanques ainda, mas nós vamos também, com outros olhos néh, enxergar nossa realidade, alimentar de repende ah a o desejo de fazer diferente aquilo que não ta funcionando igual.

Éh.. Você pensou em algum momento desistir do processo de seleção pro PMI ((...)). Sim, eu pensei sim, mas eu fui muito insistente o tempo todo néh, acho que a parte mais difícil foi fazer uma prova de mobilidade, perdão, uma prova de proficiência em LF e eu não falava absolutamente, quase nada de francês néh, o que me ajudou foram as disciplinas que eu fiz obrigatoriamente na faculdade.. e aí eu sai das provas assim, super ansioso eh.. mas graças a Deus eu fui passando assim, com notas baixas, mas passei.. néh, e eu pensei assim em desistir se eu não tivesse essa bolsa néh, porque era muito dinheiro na época pra poder investir.. e eu acabei não desistindo porque eu ganhei bolsa, mas se eu não tivesse a bolsa provavelmente eu iria sim desistir.

Que país você pleiteou o processo de seleção pra Mobilidade Internacional? Bom.. Eu quis, eu queria em um primeiro momento néh éh.. um país que fosse meio atípico, assim, eu pleiteei néh, Escócia, na época Inglaterra, ah,..., talvez néh, eu pleiteei pra.. Austrália eu em um último caso eu ia pros Estados Unidos ou Canadá, mas eu não sei, acho que que a Europa era mais a minha cara assim, porque eu sempre tive muito desejo de de buscar um pouco essas origens da minha família, eh eu acabei escolhendo a Europa como unha encravada ou unha encravada, mas não era possível e eu acabei éh.. tendo que escolher outros países. Éh.. Portugal pra mim não seria interessante, não porque o país era pobre, pelo contrário, seria ótimo se eu fosse pra lá porque o custo de vida era muito barato, néh, ah.. e daria pra eu viver muito bem sem bolsa, éh.. Espanha néh não era o meu caso porque minha formação não era em língua espanhola e eu acabei decidindo escolher néh, éh.. na época universidades sem importar em qual país, que tivessem esse currículo néh mais próximo do meu porque isso contava pontos pra pra que a minha candidatura fosse aceita. Éh.. então eu acabei pleiteando, na época, México e França, éh.. por mais que México fosse completamente fora de rota, mas éh,..., ele não tava néh na época na Europa, pra onde eu queria ir, mas a universidade ficava muito próxima dos Estados Unidos na época, e eu acho que por isso o currículo da universidade se parecia bastante com éh.. o meu aqui néh da da UFU em termos de conteúdos linguísticos em si, mas se eu fosse pro México eu iria ADORAR de paixão néh, éh.. porque é um país que não seria tão diferente assim do meu e certamente éh as os choques culturais eles seriam muito menores, e aí por fim, néh éh.. eu acabei indo pra França.

O que me levou a escolher esse país? Bom, lá na hora H, néh, éh.. eu não.. eu dei essas três opções, ou essa universidade no México ou essas duas na França, eu escolhi mesmo por currículo néh.. mas em um segundo momento néh, eu acho que o que mais me levou a.. me direcionar néh pra França foi porque eu já tinha, eu já tive alguns alunos.. da França que estudaram português comigo e que éh.. talvez assim, néh, por conhecer eles e por serem, a gente se tornou bastante amigos, eles pudessem me ajudar néh, caso eu precisasse de alguma coisa éh morando lá,..., Éh.. Eu tive a oportunidade de ficar 10 meses em *Metz* ah.. na França éh,..., que.. que fica muito próximo a divisa de Luxemburgo e Alemanha néh uma cidade fronteiriça e que hoje néh é capital de uma região fronteiriça ali, que se chama região *franco-luxemburgues*, franco-luxemburguesa-alemã néh, traduzindo pro português, éh,..., e depois eu fiquei 3 meses também em *Göttingen* na Alemanha, fazendo uma espécie de estágio néh pra um.. uma pesquisa que eu tava fazendo que foi muito bom também.

Éh,..., Como foi estudar numa universidade estrangeira? Olha, como foi estudar numa universidade estrangeira? Foi um saco, literalmente um saco.. porque tudo era muito diferente, néh as aulas eram só seminários, eu tinha aula assim, com 360, 400 alunos eram só anfiteatros e depois éh, nós tínhamos o que eles chamavam de estudo dirigido, que a gente ia pra uma sala um pouco menor mas ainda assim, tinham uns 50 alunos néh e aí a gente debatia textos, na verdade a professora debatia texto e a gente escutava, então continuava sendo seminário, éh ninguém assim, ah,..., sabia quem eu era, néh eu era igual a todo mundo ali dentro da sala de aula e foram raras as vezes em que eu tive assim, oportunidade de perguntar o professor éh que conteúdo era aquele néh, o que que a gente ia ver na matéria, não tinha, não tem essa apresentação do plano de curso, isso já tá todo mundo num site, que só depois eu fui descobrir {respiro fundo} então é assim, MUITO diferente, não existem provas, não existem avaliações ao longo do semestre, você faz um único exame no final, esses exames são orais, néh eu nunca tinha feito uma prova oral na vida e durante a minha primeira prova oral eu fiquei assim, completamente traumatizado, porque a examinadora, ela foi extremamente rude, grossa néh comigo eh.. só depois assim, que eu falei que eu era estrangeiro é que ela melhorou um pouco, mas éh.. pelo fato de eu ter falado que era brasileiro néh, éh.. ela já me.. deu uma indiretas assim, durante a avaliação eh.. falou que eu precisava estudar muito mais porque eu não sabia responder questões, mas a crítica que eu faço não é simplesmente não saber responder as questões, mas é que eu nunca havia feito uma prova como essa e as questões são do tipo: “Fale sobre o papel de George nos Estados Unidos.” éh.. então são questões muito abertas, muito amplas e eu não sei, não sabia.. como responder, mas depois eu fui pegando o jeito da coisa e fui perguntando néh pros meninos que eu fui conhecendo e aí eu saí muito bem nas outras avaliações, consegui assim, ser aprovado em todas as disciplinas que eu fiz lá, eu fiquei muito feliz e orgulhoso, porque os meus outros colegas foram aprovados em uma, duas néh e eu consegui graças a Deus ser aprovado nas doze e ser aprovado também na monografia que eu fiz néh, e ser aprovado na.. estágio de pesquisa {respiro fundo} eh.. tirei notas assim, muito maiores inclusive do que muitos franceses, e nossa isso pra mim assim, foi muito, muito, muito.. bom, foi motivo de muito orgulho mesmo. Éh.. mas assim, estudar na universidade em si foi péssimo, porque era tudo muito diferente, agora o

conhecimento néh.. é que eu tive das mais variadas áreas néh que eu vi nessa universidade foi maravilhoso, assim éh,..., participar das aulas era uma tortura, mas ler os livros, ler aquilo que eles debatem lá, o que eles estudam lá, nossa foi assim, muito rico sobretudo uma matéria que eu fiz que era éh,..., história das civilizações americanas, éh.. e depois mais néh especificamente as civilizações anglo-americanas e eu fui assim, conhecer uma outra história do descobrimento das Américas néh, éh nossa e me fez ver a minha história, a história do meu país de uma outra forma muito diferente do que aquela que a gente.. tem, ou que a gente repassa aqui.

Éh.. Como foi sua experiência de estudar a LE em outro país? Também foi.. boa néh, mas foi boa mais minha parte prática, digamos assim, éh uma das coisas que eu fiquei extremamente apaixonado foi estudar literatura lá, porque embora as aulas fossem em anfiteatros néh, eh.. um pouco éh.. formais demais, eu tive excelentes professores de literatura que eu nunca vou esquecer éh.. e eles conseguiam dar aulas de literatura pra um anfiteatro inteiro e todo mundo prestava atenção, eles entravam dentro do texto e não só explicavam os elementos simbólicos, mas eles sabiam contar a história néh, eles sabiam encarnar ali os personagens era até meio engraçado, porque francês geralmente é muito.. ríspido néh e quando eles davam essas aulas, parece que eles se transformavam, o corpo se transformava, então eles viviam mesmo a literatura com amor e com prazer,..., e parece que os textos néh, que eu li, lá, falavam muito a história da minha vida, então ah.. foi assim, LINDO poder estudar, eu aprendi assim, muito LI, sobretudo literatura, éh.. em dos países de LI e nossa foi assim FANTÁSTICO, foi muito bom essa parte e a própria parte mesmo néh de éh.. eu vou chamar isso de práticas discursivas ou práticas escritas da academia que também foi maravilhoso, eu tive professores assim, que embora não corrigisse os nossos textos, mas davam pistas muito boas néh, de como a gente deveria se proceder, a gente fazia mesmo, a gente praticava ali na aula e a gente não levava tarefa pra casa, só levava leitura néh , então, fazer ali na aula mesmo que fosse com todo mundo, era muito bom. Éh.. então eu diria assim, por mais que eu estudei LI num país que falava francês foi ÓTIMO, ah! e tinha também vários professores dos Estados Unidos, da Inglaterra que foram meus professores também.. néh, que eram formados em Letras, tinha um professor da Bélgica que era um amor de pessoa néh, éh.. que me ajudou assim BASTANTE também. Então foi muito muito rico éh.. esta experiência e foi muito rico também aprender francês nossa foi assim, maravilhoso, eu não consegui aprender francês com professores franceses em si, porque eles ainda têm néh esse método gramático/tradução éh.. que é muito forte e vai passo a passo, mas como eu tava imerso no país eu precisava aprender não rápido néh, *fast food* mas eu precisava saber ir no mercado, néh, precisava saber dialogar com outras pessoas que tavam ali na rua, precisava comprar comida, precisava saber ir no banco pagar o meu aluguel e a gente não tinha néh, éh.. isso nas aulas, e eu acabei encontrando umas meninas da Alemanha que eram professoras lá {respiro fundo} e elas ah.. como elas estavam ali fazendo uma espécie de estágio à docência néh, e elas eram professoras de francês na Alemanha, nossa elas me ensinaram assim, com muito amor e carinho néh, éh esse francês do dia a dia, eu aprendi francês com elas e assim, foi ótimo eu ter aprendido francês e é uma língua assim, que eu tenho uma paixão muito grande, eu eu vejo que é uma língua muito..

uma língua que me transmite paz, que me transmite calma, que me transmite reflexão, que me transmite política, néh história, éh.. uma língua que pensa muito a vida néh também e assim por diante. Éh,..., e lá eu aprendi também um pouquinho de alemão que eu achava o máximo assim, e que eu queria continuar aprendendo mas não deu tempo, então foi muito legal.

Estando lá, você conviveu com mais nativos ou não nativos. Descreva sua relação com ambos. Olha.. nos primeiros meses eu não convivi com nativos, era inclusive muito difícil, porque éh.. até você pegar o jeito néh, de como a cultura se interage e foi muito delicado isso eu até ficava assim nossa mas parece que as pessoas aqui não fazem amigos, só respondem aquilo que você pedi, mas depois que eu fui pegando o jeito néh, de como as relações elas acontecem ficou tudo mais fácil, mas eu fiz assim, centenas de amigos estrangeiros, o que foi ÓTIMO, porque hoje se eu quiser ir pra qualquer lugar do mundo eu tenho uma referência da Coreia aos Estados Unidos néh e da Dinamarca até a África do Sul, até Uruguai, até ((...)) enfim. Éh.. tem vários amigos, nossa eu fiz uma amiga cabo-verdiana também que me fez apaixonar por Cabo Verde,..., eh,..., enfim eu fiz bastante amigos estrangeiros lá. Éh,..., a princípio eu achava super bizarro, o jeito dos nativos néh, porque o corpo fala diferente, o jeito deles falarem com o corpo parece um pouco agressivo néh, o jeito de mexer com as mãos, as caretas e tudo mais, mas depois que eu fui conhecendo néh, éh.. outros franceses, inclusive um amigo, éh.. que tinha sido meu aluno aqui, ele foi me explicar porque que as coisas lá são assim e aos poucos eu fui vendo isso com outro olhar e peguei muito desse corpo néh francês eu diria assim, éh.. e foi bem legal assim, ter convivido néh eh.. ido ao bar ou visitado famílias, jantado éh.. enfim ter tido uma rotina com esses franceses, foi muito gostoso.

As experiências acho que mais me marcaram durante esse período foi durante uns quinze dias que eu passei férias com [nome de um francês] que foi um amigo, que me levou pra conhecer assim, éh.. a vida mesmo de uma família francesa néh, eu visitei com ele várias tias, fui numa fazenda muito antiga de mil oitocentos e tanto que preserva néh, toda a.. riqueza cultural e ali néh as pessoas explicando tudo direitinho como acontecia.. as coisas naquela fazenda, naquele tempo néh, a rotina.. da fazenda e como as pessoas vivem lá hoje, inclusive era uma tia dele que vivia lá, ela foi fazer uma refeição pra gente néh, desse tempo, era como se fosse um castelo mesmo.. éh.. e ter viajado conhecido diferentes lugares, ter depois de uma nevasca, viajado pra ver o sol, nossa acho que esse contato com o sol, foi uma das coisas mais lindas que eu tive mesmo que me lembrou um pouco esse.. a minha pátria materna que a gente vê sol todo dia {respiro fundo} éh,...,...., agora as experiências que mais me marcaram com esse contato com estrangeiro, acho que foi o choque com as caretas, que significam nada mais do que não sei néh, éh.. eh.. essa lida com estrangeiro sabe, que me possibilitou ver que eu tenho um pouco de cada país assim, eu eu me identifiquei muito, eu consegui sobreviver néh, eu consegui assim me dar muito bem com esse estrangeiro não sei porquê.. mas eu acho que que esse, estar ali como se fosse desbravando com outros estrangeiros, foi muito rico.

Como você avalia seu desempenho como professor antes e depois da Mobilidade Internacional? Nossa! Mudou DEMAIS, porque muitas coisas que os meus professores,

inclusive da universidade, falavam que não se usa aqui.. néh, éh,..., na LI ou que não se faz na LI, lá se faz néh, éh.. muitas coisas inclusive do exterior que nos vendem aqui eu pude constatar de uma forma diferente, nas minhas aulas eu até falo muito isso com os meus alunos, pra gente tomar muito cuidado com esse ideal imaginário, porque as coisas não são bem assim.. claro néh, estando lá na Europa eu tive oportunidade de visitar países que falavam LI como LM e e eu pude vivenciar essa língua, éh.. tanto nesse âmbito da estrangeiridade porque na universidade se falava inglês o tempo todo néh, éh.. quanto no ponto dessa dessa LI.. ah.. social néh, foi esse contato LM, então as práticas de LM são muito diferentes, elas não são formalistas néh, éh.. esses erros gramaticais que as pessoas sempre apontam aqui eles acontecem, tem gente que fala o inglês do livro da *Oxford*, ((...)) mas tem gente que fala inglês éh.. muito difícil de se entender, que você não consegue entender, que é bem caipira, então tem essas variações linguísticas dentro do próprio país néh, e eu sempre deixo eles muito ciente disso, então ajudou assim, DEMAIS, a ah.. a estabelecer esse contato/confronto néh, com a LI, porque pra todo contato tem o confronto ou todo confronto gera um contato néh, então me ajudou assim a trabalhar muito com os meus alunos, pra que eles entendessem assim, que a coisa não é tão limitada assim, mas que aprender LI é uma coisa muito ampla e que a gente tem que investigar a fundo esses clichês, porque esses clichês podem nos levar a certas situações constrangedoras.

Éh.. Qual avaliação você faz do período que estive no exterior? Ah eu acho que foi assim, maravilhoso, porque na Europa néh, o lugar onde eu vivi, em especial na França e na Alemanha, na Alemanha não muito, mas já deu pra ter um contato também, eles digerem as coisas.. uma coisa de cada vez, no Brasil a gente faz tudo, a gente trabalha, estuda, a gente não tem tempo pra pensar na gente.. éh.. então lá foi o período em que eu pude sair dessa correria e pensar muito em mim e foi lindo assim, porque eu voltei me amando sabe, eu voltei dando muito valor a mim e foi assim, muito gostoso eh.. em especial também, eu nem falo desses outros aprendizados néh que a gente tem, no sentido acadêmico em si, mas eu falo dos aprendizados da vida geral, eu voltei assim, uma pessoa muito mais ah.. paciente, muito mais ampla, muito mais fraterna, muito mais meiga néh, e voltei também uma pessoa muito mais conhecedora em história, em geografia, em antropologia e as visitas aos vários museus assim, me ensinou muito conteúdo que se eu fosse estudar na academia, a partir de livros e etc, eu não sei se eu daria conta de saber néh memorizar tudo, então experienciar essas histórias ou experienciar néh esses conteúdos que se tornaram ciência, me fez abrir os olhos pra muitas coisas que eu não via antes.

Em que medida é relevante os alunos do Curso de Letras ter a oportunidade que você teve. Eu acho assim, que todo mundo deveria ter.. néh, mesmo aqueles que vão fazer português e que gosta de dar português éh.. no Brasil. Eu acho que deveria sim, ir pra um outro país, sabe, pra ver a amplitude da sua cultura sabe, a amplitude da sua língua, eu falo isso porque eu conheci várias pessoas de Cabo Verde, Angola, Portugal e assim tudo o que a gente.. tem néh, esse esnobismo, corrigir a LP aqui, no Brasil, em Portugal, por exemplo, isso não existe, como por exemplo, o subir pra cima, descer pra baixo, isso não é redundante, ao contrário isso é ênfase, então gramaticalmente é aceito, éh.. então você vai começando a ver sua língua.. éh.. de uma

forma mais ampla sabe, e não só.. néh, você vai vendo a sua língua em outro território, éh.. ((...)) pra os que falam LE ou tão estudando LE, eu acho fenomenal, porque o Curso de Letras nesses outros países não se resume a docência, mas se resume éh.. a publicidade, se resume a literatura, se resume a própria área médica que agora tem crescido bastante, no entanto, você tem um leque muito grande pra praticar essa língua ou pra estudar essa Linguística Aplicada éh.. você tem oportunidade também de.. éh..., ter uma noção geral, eu acho.. de como essa língua funciona e não simplesmente uma noção limitada néh, uma noção acadêmica ou uma noção escolar, mas uma noção de vida néh, de vivencia e que vai te ajudar demais depois a quebrar muitos.. clichês que as vezes a gente enquanto professor tem em relação néh, éh.. essa língua, eu acho assim, fenomenal e aprender outras línguas néh também estrangeiras, eu acho que o professor de línguas ele precisa néh, éh.. saber não só aquela língua que ele gosta, mas saber outras, afinal a gente vem de um de um espaço de línguas néh, indo-europeias e nós temos muitas coisas similares da LI com a LF, da LI com a língua alemã, da língua alemã com a LF néh, da própria LF com a língua espanhola, então a gente é primo, se quiser a gente vai vendo que não há tanta diferença assim no mundo, embora essas diferenças sejam tão visíveis.

Quando você viajou, quais eram as suas expectativas quanto ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras? Olha, éh.. eu achei assim, que eu ia aprender muito néh, que eu ia devorar livro, éh.. e que eu voltaria assim, ah,..., não vou falar melhor, porque graças a Deus eu sempre tive assim, um aprendizado muito bom de LI, eu sempre fui bom assim, éh.. nessa língua, mas eu achei que eu ia aprender francês e pra mim seria assim, muito legal, néh, éh.. e poderia aprender um pouco de alemão, então eu fui assim, com muita expectativas de aprender essas línguas, eu sabia que seria delicado néh, porque uma amiga já me contou naquele tempo que eles ainda tinham esse método gramático/tradução eh não que eu tenha preconceito em relação a esse método, pelo contrário, eu acho que é um método pelo o qual a gente aprende também néh, mas estando no país eu precisaria mesmo experienciar essa LE néh, ou experienciar esse país éh.. pra que não sei, a partir dessas experiências eu tivesse oportunidade de aprender outra língua lá e isso seria fantástico pra mim, porque como professor de português LE, eu recebo uma série de alunos que desembarcam aqui néh.. sem saber falar oi e nem tchau, então pensar pela pele deles me ajudaria hoje néh, a melhorar minha prática docente como professor de português pra estrangeiros e também.. néh, melhorar a minha prática docente de professor de inglês, porque a gente trabalha muito hoje com pessoas que estão se mudando pra lá, ou que vão a negócios e acabam que tem que aprender essas noções culturais que vão muito pra além das noções de linguísticas néh, ou dessa língua enquanto estrutura, então as minhas expectativas eram as melhores possíveis.

Na sua opinião há alguma diferença entre os professores que tiveram uma experiência no exterior e os que não tiveram? Olha.. essa questão é muito delicada.. eu vou dizer assim, que eu ah.. tenho colegas que foram meus colegas na faculdade que não tiveram a experiência no exterior, que são professores m-a-r-a-v-i-l-h-o-s-o-s, nossa tenho colegas que eu aprendi com eles.. néh, eh.. ao mesmo tempo existe sim, uma diferença de como praticar essa língua dentro de sala de aula, existe sim uma diferença conteudista inclusive, do que levar, do que preparar,

como preparar e isso é visível, éh.. até porque o professor néh, que não tem essa experiência no exterior, ele.. sempre vai ah.. preparar a sua aula do jeito que, me parece endeusar néh a língua, endeusar a cultura éh.. e aquele que vai néh que tem esse contato, muitas vezes ele não não pensa muito por aí, ele tenta fazer uma aproximação néh, veja! lá tem isso néh, aqui também tem isso, então faz essa ponte intercultural néh e além disso, ele não se preocupa muito com certas certos bordões, certos clichês, éh.. eh.. ele tem uma facilidade maior néh, de.. de lidar com o que muitas as vezes a gente chama de erro gramatical, mas que na verdade não é erro gramatical é variante linguística dentro da LE {respiro fundo} néh, éh.. então eu acho assim, que ah.. é visível sim, éh.. e sobretudo porque esse professor que vai pro exterior parece que ele.. ele.. ele se desperta eu não sei, assim, ele me parece néh mais alegre, mais feliz e ele parece não simplesmente ensinar uma língua, mas cultivar um certo saber néh, que é imbricado nessa língua.. eh.. ele.. enfim éh.. ele procura néh se profissionalizar mais, ele procura viajar mais néh, fazer mais cursos, ele procura essa formação continuada sabe, que não se dá só pelo viés do curso, do certificado em si, mas desse aprimoramento linguístico.. eu conheço já uns cinco professores que tiveram néh, essa experiência no exterior, é bastante visível esse desejo deles néh de ter um aprimoramento linguístico não ser simplesmente de certificado.

Hoje como você definiria ensinar e aprender LE? ,,,,,, Nossa essa pergunta daria uma tese de doutorado, mas eu diria que hoje ensinar.. não existe aprender também não existe, mas eu diria que isso que nós chamamos de ensinar e aprender é transferir.. um saber.. que não é seu, mas ao mesmo tempo que você,..., atua néh, como um agente.. que seja capaz de fazer com que aquele que deseja ocupar esse lugar, ou um lugar nessa LE,..., néh, ele,..., por ah,..., desejar, não só por desejar mas por te ver néh, agenciando, ou por te ver praticando, ou por te ver feliz, eu diria assim, nesse lugar ele queira caminhar também pra esse lugar e automaticamente ele vai exercer uma série de competências néh, não diria só de autonomia não, mas de procura, de interesse.. néh de atenção.. a você, naquilo que você tenha passado dentro da sala de aula, ou mesmo a respeito dessa língua e aos poucos ele vai éh.. assimilando néh ou aprendendo essa língua néh, ou fixando essa língua, ou praticando essa língua néh, eu acho que ensinar e aprender hoje é mais, ensinar e aprender hoje é mais ensinar a aprender do que simplesmente ensinar um conteúdo, porque os conteúdos eles são mutáveis néh, a própria língua pela sua evolução aí ao longo do tempo, ela vai criando novas variantes, ela vai se multando também eh.. pra mim ensinar e aprender línguas de um ponto de vista mais geralção, seria ensinar,..., a viver diferente ou igual.. ou ensinar,..., hum,..., ensinar.. estou buscando aqui uma palavra pra tentar poder traduzir o que eu penso.. ensinar que os limites, eles.. são humanos néh, e a partir do momento em que você ensina uma língua, você permite a.. a quem aprende néh, a ver que os limites, eles podem ser muito menores do que,...,essa barreira que a gente vê em torno de nós, que não nos permite néh a quebrar certos preconceitos, a quebrar certos mitos néh e a entender o mundo não simplesmente por morais ou por.. valores, mas entender o mundo por vivências, então eu acho que ensinar uma LE é ensinar a vivenciar o mundo de uma forma diferente hoje, talvez isso esteja completamente arraigado inclusive na minha experiência no exterior néh, mas éh.. eu acredito

que por já estar sete anos ensinando.. línguas estrangeiras néh, quanto mais você éh.. ensina uma língua só, enquanto sistema menos você vê que aquele indivíduo ocupa um lugar nessa língua e quanto mais você carrega ele para experienciar essa língua, mais você percebe que ele quer fazer parte néh desse saber eh.. mais ele fala, mais ele tem desejo de ler, ou enfim de de praticar néh ou de desenvolver esse lugar em que ele ta ocupando, acho que é isso mesmo. Nossa 55 minutos de gravação, gente obrigado.. pela entrevista, espero que eu possa contribuir muito aí com o seu trabalho.

TRANSCRIÇÃO DO DEPOIMENTO DO 3º PARTICIPANTE: PAULO

Antes de entrar no Curso de Letras eu,..., eu.. sempre estudei em escolas da rede pública de ensino e sempre tive um grande interesse para a área de Ciências Humanas. Éh.. no ensino médio eu descobri que eu tinha uma facilidade eh.. e tinha uma afinidade com a aprendizagem de línguas estrangeiras, eh.. percebendo essa facilidade, esse prazer em aprender línguas que eu decidi éh.. estudar e fazer o Curso de Letras na UFU.

{tosse}.. éh.. minha habilitação na.. no Curso de Letras da UFU foi LF e Literaturas de LF. Durante o Curso de Letras eu sempre me envolvi em em diferentes projetos de extensão, de pesquisa, éh,..., eu.. sempre participei, sempre fui muito engajado, então eu sempre éh.. trabalhei com os projetos de.. os eventos culturais, néh.. de filmes, danças, músicas e tudo mais, éh.. além disso, eu me envolvi com projetos de ensino, como ensinando o francês pra terceira idade, éh.. sendo monitor de francês em algumas disciplinas éh.. de LF, da habilitação do francês e também como estagiário no [nome de um departamento da instituição],..., ..., ..., {silêncio prolongado}

Éh.. as experiências que eu tive com as disciplinas do do Curso de Francês na UFU éh.. foram muito interessantes, elas me instigaram a aprender mais eh.. a desenvolver também uma capacidade de autonomia pra.. pra buscar os os conhecimentos que eu éh.. que eu achava necessário para a minha formação. Éh.. eu percebi que que o Curso de Letras da UFU, ele dá algumas indicações, algumas orientações, os professores dão algumas orientações e tudo mais, mas éh.. a formação ela é muito éh.. baseada nessa nessa habilidade de autonomia do estudante, então a gente sempre que que buscar éh, buscar mais conhecimento através de site que os professores indicam, através dos materiais que a gente encontra na biblioteca, eh.. etc.

Éh.. eu decidi participar do PMI porque eu achava que seria uma.. uma,..., seria uma grande oportunidade, uma experiência muito importante principalmente pra minha vida pessoal, como a experiência cultural de ta vivendo em um outro país, néh.. estar em contato com outras culturas, éh.. e que isso abriria a minha perspectiva, a minha visão de mundo, então principalmente por causa disso assim que eu decidi fazer o éh.. participar do PMI da UFU, mas também éh.. pelo.. pela pela questão da.. de de já assim ter essa perspectiva profissional

néh.. de como profê.. como professor de francês LE, eu achava que era imprescindível eu morar num país de LF, conhecer um pouco da cultura, néh.. de.. de um povo que fala essa língua néh.. e que se exprime através dessa língua,..., e também éh.. desenvolver a minha capacidade linguística néh de estar vivendo num país na.. éh.. daquela língua, eu teria que.. necessariamente desenvolver as minhas competências linguísticas.

Éh.. eu acho que essa participação minha, nesse PMI foi muito éh.. muito interessante, como eu eu eu já esperava, eu pude ter contato éh com com a cultura francesa, mas não só com a cultura francesa, com diversas culturas na universidade, eu conheci muito alunos éh chineses, japoneses, éh.. do oriente médio, da Ásia, da África, então eu pude conhecer diversas culturas néh.. de.. eu vivi num ambiente multicultural, isso me enriqueceu muito pessoalmente néh.. a maneira como eu vejo o mundo hoje, éh.. mudou eu acho que ampliou minha ma.. a minha forma de ver o mundo e de ver éh.. todas as questões problemáticas que o mundo éh..., enfrenta hoje néh, e tudo através dessa experiência.. e além disso eu também pude aprofundar os conhecimentos culturais néh da.. da LF, porque morando na França, eu pude conhecer diversas cidades néh, conhecer como era o funcionamento dessa sociedade europeia, que tem toda uma forma de funcionamento diferente, as pessoas têm uma maneira diferente de ser e de agir e de se relacionar, e isso tudo foi muito importante pra.. pra mim porque eu conheci muitas coisas que eu.. que eu desconhecia, então eu comecei a ver o mundo de uma outra perspectiva, da perspectiva de como éh.. do ângulo do qual o francês vê a realidade, como ele lida com isso e como ele se organiza néh.. como é organizada essa sociedade civil, que é organizada de uma maneira bem diferente, a questão dos meios de transporte, a questão da burocracia do país, então isso tudo foi uma vivência muito importante pra mim e depois que eu voltei do do intercâmbio eu ainda posso, eu eu.. ainda avalio isso, percebo que foi enriquecedor pra mim, quando.. éh durante as aulas eu eu eu éh.. surge algum tema cultural ou de sociedade e tudo mais, que eu tenho um conhecimento e a vivência, éh.. o que a vivência pode trazer pra mim néh.. pra conhecer bem essas diferenças culturais e tudo mais. Eh.. e isso possibilita até umas relações interculturais, eu posso fazer de comparação entre a nossa cultura e a cultura francesa que eu vivenciei lá, e como a nossa sociedade néh brasileira se organiza aqui de uma maneira diferente néh,...,....., {respirada longa}.

Então.. o número de vagas éh.. oferecidas éh.. para os alunos de Letras.. éh,..., são menores mesmo néh.. eh.. eu acho que isso éh.. é ruim porque os alunos de Letras são os princi.. éh.. seriam.. éh.. seriam as primeiras pessoas que deveriam ter essa experiência internacional néh, já que eles vão formar falantes de línguas estrangeiras, eles deveriam ter éh.. quanto mais pessoas pudessem ter essa experiência, seria melhor, eh.. infelizmente o número de vagas é menor mesmo, mas apesar disso poucos são os alunos éh.. do Curso de Letras que se interessam por.. a fazer éh.. essa mobilidade, não sei por quê, mas o interesse dos dos graduandos em Letras é menor do que o interesse dos outros cursos, não sei por quê, se o aluno de Letras.. não entendo por quê a maioria dos alunos de Letras, eles não têm essa perspectiva néh, de de entender que um intercâmbio, éh,..., participar de um PMI, éh.. o quão isso é importante pra formação de professor de LE, eu não acredito que seja imprescindível, mas é um diferencial, com certeza.

Éh.. eu não.. eu nunca pensei em desistir do processo de seleção não, eu eu desde o início do curso eu já tinha essa perspectiva néh, quando eu soube que existia esse tipo de projeto, então eu sempre procurei ter notas boas néh.. porque é exigido um um número.. éh.. um CRA mínimo pra poder participar desse programa, então eu sempre procurei ter notas boas, porque eu já visava éh.. participar desse desse programa, eh.. quando eu participei do processo em nenhum momento eu pensei em desistir não, porque eu já tava bem determinado mesmo {parada longa}.

Éh.. eu.. escolhi, durante o processo de seleção pra mobilidade internacional, eu escolhi a França por causa do meu interesse pela LF e pela cultura francesa e porque eu já.. eu já tinha escolhido minha habilitação em LF e já tinha o objetivo de me tornar professor de francês {parada longa}.

Éh,..., eu fiquei um ano, éh.. na França éh.. na cidade de Besançon éh.. eu estudei na *Université de Franche-Comté* em Besançon, eu fiz alguns cursos na graduação éh,..., cursos de literatura e.. de LF.. e também fiz algumas disciplinas no mestrado em didática de LF e.. éh.. nesse nesse.. nesse mestrado, nas nas disciplinas que eu fiz no mestrado eu.. já estudava um pouco de linguística, tinha um pouco também de didática, eh.. aliás era mais linguística do que di.. didática, tinha várias disciplinas de linguística, linguística histórica, linguística comparada néh.. então a gente estudava os grandes nomes da linguística como a linguística néh, veio a ser essa área da ciência e uma disciplina, na verdade a gente tinha uma disciplina de didática onde a gente estudava os parâmetros éh.. do ensino de línguas néh, os critérios néh, definidos pra ensinar LE, quais são os conteúdos abordados e tudo mais, foi muito interessante, ver éh.. a didática pela perspectiva dos franceses néh, eles têm uma metodologia própria, éh.. inclusive pelo pro.. próprio fato de estar estudando numa universidade requer uma adaptação a ao a.. uma metodologia de estudo que os éh europeus, principalmente os franceses néh.. têm, eu posso falar mais com mais propriedade, eles têm uma metodologia própria de estudo néh, são aulas bem expositivas e a gente, os alunos néh devem tomar notas, as provas são co.. são cobradas nas provas todos os conhecimentos éh.. que o aluno éh.. adquiriu durante o curso, ele deve saber exatamente as datas éh,..., e os acontecimentos e os avanços da daquela disciplina, os conceitos básicos, isso tudo tem que tá bem éh.. sólido na cabeça do aluno e ele precisa fazer uma prova dissertativa no Curso de Letras néh, tanto na na graduação quanto no mestrado, uma prova dissertativa longa com todos esses detalhes, com as datas, os conceitos principais de cada disciplina e a única maneira de conseguir fazer isso, é usando a metodologia de estudo éh.. apropriada, que é a anotação, anotar todas as datas importantes, todos os os conceitos importantes.. éh.. e eu percebi que lá.. éh.. não tem um foco muito grande na questão reflexiva e crítica do do aluno, na verdade o aluno tem que tá apto a memorizar os conteúdos e a mostrar isso através das provas e tudo mais, aos professores néh. Eu percebi que na mentalidade dos franceses o aluno deve ter essa capacidade crítica e reflexiva num momento posterior à sua formação, como aqui no Brasil a gente desde as primeiras aulas nós somos éh.. exigidos néh,..., a ter uma capacidade de reflexão e crítica, mesmo sem ter uma base teórica, na França não, éh.. é necessário ter uma formação teórica, uma base teórica bem sólida, com todos esses conceitos, dados, essa questão histórica bem

clara e bem sólida pra só depois, quando for a última etapa, lá no doutorado, é que o aluno teria capacidade, segundo eles néh, de fazer uma.. uma.. reflexão mais profunda e uma crítica mais profunda, mas até aquele momento o aluno ele ele.. o que é exigido dele é uma repetição dos conhecimentos, uma memorização daqueles conhecimentos, isso eu achei éh.. bastante diferente, éh.. era uma cidade bem fria, então isso já foi uma diferença néh, porque em Besançon nós temos nove meses de frio, poucos meses assim.. de que tem sol mesmo, a maior parte do ano não tem sol, o inverno é muito longo, começa em setembro e vai terminar em maio, então é um inverno longo e isso foi uma diferença muito grande, uma cidade no interior, então as pessoas são mais tradicionais, então ela eu percebi eu percebi que éh.. o trato com as pessoas, a relação entre as pessoas era uma relação mais formal e mais cautelosa, éh por por causa eu acho um pouco dessa cultura local ali de Besançon, de ser uma cidade das montanhas um pouco mais isolada, interiorana eh e de famílias tradicionais, então assim, eu percebi que eles eram bem tradicionais, bem sérios assim, mas uma coisa interessante que eu notei, é que quando éh.. chegava o verão, chegava em junho e julho, quando a gente tinha o sol no céu as pessoas mudavam éh.. o humor das pessoas mudavam completamente assim, eles eles estavam mais felizes, mais alegres e mais abertos, mais comunicativos, mais extravagantes, então eu eu posso citar uma situação concreta foi uma vez que eu fui num num.. éh fazer um.. éh tomar café da manhã numa padaria, e que chegou um francês cumprimentando todo mundo, inclusive me cumprimentou sem me conhecer e que foi assim um choque, primeiro quando eu cheguei foi um choque com a cultura local néh, de de perceber que eles tinham uma maneira diferente de de não saber muito bem como chegar nas pessoas e eu tive que aprender a chegar nas pessoas, a conversar com as pessoas, porque eles eram mais éh.. fechados assim, mais formais e tudo, e eu tive esse segundo choque quando foi no verão porque as pessoas mudavam completamente, e esse cara chegou na padaria, cumprimentando todo mundo, então assim, muda realmente, bruscamente o o humor das pessoas nessa época do ano {parada longa}.

Éh,..., a minha experiência.. de estudar a LE em outro país,..., então,..., quando eu estudei em francês na França eu percebi.. eu acho que o mais interessante foi a metodologia mesmo que eles têm néh, a metodologia de de estudo e de trabalho assim, eu achei muito interessante porque quando eu estudei o francês lá, a gente viu como escrever textos néh, como trabalhar éh.. com os gêneros textuais diferentes e eu percebi que os franceses eles têm uma metodologia muito CLARA e objetiva pra escrita por exemplo, então pra escrever um texto a gente têm que fazer um plano antes com as ideias principais, com os argumentos que a gente vai usar e só depois que a gente passa pra pra escrita, éh,..., eu também estudei éh.. eu fiz aulas de LF na graduação com um francês, então os franceses estudavam do francês mesmo, foi muito interessante porque eu percebi que.. éh.. eu con.. eu consegui ver que os franceses têm alguns problemas eh.. linguísticos assim, algumas dificuldades linguísticas, algumas algumas éh.. algumas dificuldades em relação a gramática padrão, que são que as vezes são diferentes de que de um estrangeiro e as vezes não, as vezes são são as mesmas néh e eu percebi que tem muitas coisas da língua que um estrangeiro dificilmente vai poder éh.. dominar.. mesmo porque pra um francês já é algo implícito eh.. pra um estrangeiro é muito

mais difícil aprender algumas questões linguísticas, algumas algumas coisas da gramática mesmo, não da gramática padrão somente, mas da gramática éh.. usual, da língua usual, da língua oral, coisas que o francês ele usa e que a gente não consegue perceber as vezes a diferença,....., por exemplo, quando a gente, quando eu eu estudei sobre o.. em francês tem duas formas de futuro uma que é chamada *futur proche* e outra que é chamada *futur simple* e pros franceses existem uma diferença no uso dessas dessas dois desses dois tempos verbais eh,..., e que vai além do que a gente aprende na gramática, a gramática ela nos passa alguns exemplos, algumas regras, mas pros franceses éh.. tem uma nuance ali, no uso de um pro outro e as vezes um estrangeiro vai usar o *futur proche* aonde o francês usaria o *futur simple*, e as vezes ele vai usar o *futur simple*, onde o francês usaria o *futur proche*, então assim, eu percebi que tem essas coisas na língua néh.. morando lá eu pude perceber isso. Uma coisa interessante também foi foi éh.. uh.. o pronome do objeto indireto em francês que é o *lui*, que antes de ir, eu tinha aprendido, já tinha aprendido como usar, mas só fui entender o uso dele lá, na França, vendo as pessoas usarem ele nas frases, eu percebi que aquele, éh.. *lui* que era tão difícil pra eu aprender, era uma coisa que era da fa.. da da da fala cotidiana deles, eu achei interessante isso {parada longa}.

Éh,..., morando na França eu,..., eu fiz muitas amizades na universidade néh, e.. eu conheci alguns franceses que foram muito simpáticos comigo, que.. me ajudaram com os trabalhos da faculdade, e foram muito solícitos e tudo mais, mas também fiz amizades com estrangeiros também na universidade néh.. eh.. eu conheci muitos estrangeiros por morar na.. morei durante um mês na residência universitária da da universidade néh, a universidade tem uma residência onde ficam todos os estudantes estrangeiros, onde eu conheci todos os estudantes que vinham de um programa chamado [nome do programa de intercâmbio], que.. que é um programa que.. que alunos do mundo inteiro participam pra poder estudar um tempo na Europa, eu conheci todos os alunos desse desse desse projeto, a gente tinha muitas atividades com esses alunos, mas quem coordenava esse esses projetos assim de visitas culturais, éh.. festas néh, atividades esportivas e tudo, então quem quem costumava coordenar esse tipo de projeto eram franceses, então éh.. era meio que uma ajuda que os franceses, que tinham essa experiência internacional, que já tinham participado do programa e que voltaram, que voltaram e que decidiram éh.. continuar atuando e.. ajudando a integrar esse essa comunidade estrangeira na na cidade, então a gente tinha contato com esses estrangeiros, quando eu.. com esses franceses no caso, que trabalhavam pra poder éh.. permitir e propiciar uma integração nossa, nós os es.. nossa, digo nós os estrangeiros ali naquela cidade, na França,....., também quando eu cheguei, logo que eu cheguei, eu também já conheci um francês, porque ah.. a universidade pra onde eu tava indo tinha um programa chamado éh.. um programa de *parrainage*, que é um programa de apadrinhamento, então quando você chega na cidade, tem um aluno da universidade, francês, que vai ser seu padrinho e aí foi quando eu já conheci o primeiro francês quando eu cheguei lá, porque esse padrinho foi me buscar na estação de trem, me levou até a residência onde eu ia ficar, ele.. a gente saiu pra jantar, depois ele me ajudou éh.. pra poder fazer minha inscrição na faculdade, me acompanhou no primeiro dia, a gente saiu várias vezes juntos néh, e na faculdade eu fiz amizade com uns colegas franceses

que eram mais abertos assim, e que procuravam nos ajudar e éh.. na faculdade tinha um grupo de estrangeiros que em geral a gente, primeiro a gente não conhece muito o lugar, então a gente acaba éh.. precisando de uma ajuda nesse sentido de integração mesmo do lugar, da faculdade, de como as coisas funcionam na faculdade e também, muitas vezes, as vezes.. éh.. muitas vezes éh.. ajuda relacionado ao conteúdo que é ministrado, as aulas em si mesmo, a dificuldade com a língua, então assim, foi quando a gente éh.. eu tinha.. quando eu tinha contato com esses estrangeiros e com os franceses que nos ajudavam mesmo com as disciplinas, com os trabalhos eh.. com essa integração,..., no no país. Então eu encontrei franceses muito simpáticos e que foram muito solícitos e nos ajudaram muito eh.. eu estabeleci uma amizade muito éh.. legal com eles, até hoje eu mantenho contato, assim como os estrangeiros néh, que até hoje eu mantenho contato a gente estabeleceu uma amizade muito legal mesmo {parada longa} {tosse}.

Então eu acho que,..., éh.. a diferença néh.. a diferença minha, da minha experiência como professor antes e depois da mobilidade, é a questão da segurança néh.. acho que a gente depois que volta do dessa experiência na França a gente volta mais seguro de si, porque a gente vai falar de coisas que a gente viu, que a gente tocou, que a gente cheirou, que a gente comeu, que a gente experimentou néh, coisas que a gente viveu, eh.. e antes eu falava de coisas que eu tinha estudado, que eu tinha aprendido que era daquela forma, mas eu não tinha vivenciado nesse sentido dos dos dos sentidos mesmo, de tocar, de cheirar, de experimentar, eu não tinha experimentado mesmo, eu não tinha vivido, então eu acho que essa segurança que a gente tem é porque quando a gente fala de alguma coisa hoje em sala de aula, a gente tá falando de uma coisa que a gente vi.. vivenciou nesse nos cinco sentidos, eh.. isso faz uma diferença.. pra gente como professor, um desempenho como professor, nesse sentido, que a gente tem mais éh.. tranquilidade, mais segurança pra falar desses assuntos assim {parada longa}.

Como eu falei, eu acho que os alunos do Curso de Letras que são aquelas pessoas que estão se profissionalizando pra ensinar línguas estrangeiras, eu acho importantíssimo éh.. ah.. oportunidade de ta, importantíssimo a oportunidade de ta viajando pra um país de.. pra um país da língua que ele ensina, pra conhecer a cultura, pra.. também abrir um pouco a mente, pra não ser muito fechado, pra não ser muito.. não ter muitos estigmas, muitos estereótipos na cabeça, não passar isso pros alunos, éh.. essa questão de privilegiar também um povo, uma cultura, eu acho que quando uma uma pessoa tem uma uma oportunidade de viver uma experiência multicultural éh,..., é possível que ele desenvolva uma tolerância à culturas, uma tolerância à ideias diferentes, à formas de viver diferente néh, a ritos e rituais, formas e tradições diferentes e isso é importante pra um professor de língua néh, e também conhecer a cultura.. que.. do povo que usa aquela língua que ele vai ensinar, também é essencial porque o ensino da.. de uma LE está sempre associada ao ensino de uma cultura que é veiculada através daquela língua, então a a oportunidade de de fazer uma experiência, de participar de uma uma de um programa como esse éh.. é fundamental. Éh.. não que um professor que não tenha vivido essa experiência, éh.. seja éh melhor ou pior, ou ou.. não possa ser, ou não possa, ah! ele.. a pessoa não teve essa experiência ele não pode ser professor, não é isso, eu acho que..

éh.. não é imprescindível, as vezes um professor que nunca teve.. fez uma viagem como essa, as vezes ele é, ele tem tudo que um professor de língua precisa ter, ele é curioso, ele tem uma mente aberta, então ele pesquisa, ele ta sempre pesquisando, ele ta sempre estudando, ele conhece muitas coisas, e eh.. e isso que é o importante néh,....., mas viver essa experiência no exterior faz uma diferença néh muito grande como como eu já falei, dando a minha experiência como exemplo {parada longa}. Então é super relevante sim, isso é inquestionável, pros alunos do Curso de Letras, pros alunos do Curso de Letras terem essa oportunidade de fazer um.. de participar de um programa como esse.

Éh,..., então, quando eu,..., viajei, eu.. esperava falar a língua viv.. éh.. a LF néh, viver naquela sociedade, eu sabia que pra viver naquela sociedade eu ia acabar tendo a necessidade de usar aquela língua éh.. muito intensamente e foi isso que aconteceu néh, eu acho que a expectativa correspondeu.. eh,..., mas eu não imaginava que eu ia aprender tantos métodos pra escrever, pra estudar, e pra,..., fazer uma prova, pra escrever.. fazer um texto dissertativo, eu não imaginava que isso tudo eu ia aprender,.....,.....

Éh,..., então,..., eu acho que sim, que há uma diferença entre professores que tiveram uma experiência no exterior e os que não tiveram. Éh.. a diferença é que,....., os professores que tiveram essa experiência, eles tiveram e os que não tiveram {risos} não tiveram, o que que isso quer dizer, é que éh.. os dois professores podem ser excelentes néh, como eu falei podem ter o requisitos assim, éh essenciais pro professor que é.. de línguas que é ser.. ter uma mente aberta, ser curioso, ser um pesquisador nato, uma pessoa que pesquisa, estuda e busca conhecer mais, mas éh,..., {vozes no ambiente} o professor que teve a experiência no exterior, ele vivenciou coisas que um professor que não teve essa experiência ele não vivenciou, as vezes ele conheceu, ele buscou conhecer, ele pode até ter conseguido vivenciar algumas coisas, mas.. não,..., ele não vai ter vivenciado aquela experiência como um professor que já participou de um PMI pode vivenciar.

Éh.. a definição do ensino,..., e o aprendizado de uma LE pra mim é ensinar uma língua éh.. diferente, uma forma diferente de falar, de se exprimir, de se comunicar néh, eh,..., não só falar mas compreender néh, eu acho assim, uma LE, o ensino e aprendizagem de uma LE compreende várias habilidades que o aluno, ele vai desenvolver néh, dependendo do objetivo que ele tenha, então as vezes o aluno vai desenvolver uma habilidade de compreensão oral porque ele precisa compreender oralmente ou uma capacidade de compreensão escrita porque ele precisa ler texto, precisa compreender textos, mas não necessariamente ele vai desenvolver uma capacidade de falar ou de ou de.. escrever em LE, porque as vezes não é o objetivo dele,..., mas éh.. ou seja, ele pode desenvolver uma dessas habilidades.. mas éh.. se ele quer ter um desenvolvimento integral néh, na LE ele vai desenvolver todas essas habilidades, a habilidade de poder conversar e ter de ter um diálogo e um uma conversa com um falante de LF nativo ou não, ele vai ter éh.. ele vai também desenvolver a capacidade de escrever em LE, escrever um texto em LE que seja coerente, coeso, éh.. ele vai desenvolv.. ele vai desenvolver um aprendizado de um léxico néh, suf.. que seja suficiente pra ele se exprimir em LE, escrever em LE, também compreender néh

oralmente, ou compreender os textos em LE néh,..., então eu acho que isso tudo éh,..., faz parte do ensino e aprendizagem de uma LE{respiro}, mas além disso néh, vem a questão cultural que é.. que é muito importante, ela é importante não só éh.. porque ela ela.. ela faz a a a ao aprendizado da LE ter sentido, porque a gente éh.. eu acho que a gente, o principal motivo pra gente aprender uma LE, mesmo sabendo, como eu falei, tem vários motivos, as vezes éh.. aprender uma LE pra um aluno significa éh.. poder ler vários textos éh.. filosóficos, ou éh.. teóricos de uma área específica do conhecimento, ou seja, é um passaporte de acesso a todo um acervo cultural e científico néh, de uma área de conhecimento por exemplo, as vezes pra aquele aluno significa isso néh, aprender uma LE é um passaporte pra pra.. pra esse tipo de conhecimento, pra poder ler um texto, pra poder ler vários textos em LE néh, poder acompanhar as pesquisas em LE que estão sendo feitas nos países que usam aquela língua e que escrevem naquela língua, as vezes pra aquele aluno o objetivo é esse, mas pra mim, entre todos os objetivos que são vários e inúmeros.. eu acho que.. o principal objetivo é se comunicar néh.. e se comunicar com o outro e pra isso, pra gente conseguir uma comunicação com o outro, é necessário desenvolver capacidades linguísticas, competências linguísticas, mas também socioculturais e aí eu ach.. onde eu vejo a riqueza néh, porque qual que é a vantagem de falar “ah! eu falo francês”, qual que é a vantagem disso? Eu acho que a vantagem disso é você.. é você falar que fala francês porque você conhece uma sociedade diferente, você conhece uma forma de ver o mundo diferente, você consegue ver coisas éh.. que acontecem na França por exemplo, que não acontecem aqui, éh.. avanços tecnológicos, ou retrocessos tecnológicos, sociais, éh.. civilizacionais, etc.. que você pode ver, comparar e ver essas questões éh.. socioculturais néh, tecnológicas, científicas, artísticas e poder comparar isso, ver os avanços e retrocessos, fazer essa comparação, fazer essa análise, ver o que que é legal na nossa sociedade, ver o que precisa ser mudado e também na outra sociedade e trocar conhecimentos néh, eu sei isso, você sabe aquilo, vamos trocar o nosso conhecimento, vamos vamos éh.. fazer é permuta, vamos aprender um com o outro eh.. é o que eu tento trazer pras minhas aulas, éh.. usando a minha experiência éh.. no intercâmbio, eu tento trazer pras minhas aulas que eu vi lá que era interessante e que os alunos não conhecem e que podem conhecer agora estudando essa LF néh, e que as vezes vai nos fazer refletir sobre a nossa sociedade, a nossa realidade aqui no Brasil, o que que a gente pode melhorar néh, e lá, o que que a gente poderia contribuir vice-versa, esses intercâmbios culturais, eu acho que é o mais rico de tudo, mas não é só isso claro,..., então como eu defin.. é assim que eu definiria ser o aprendizado e o ensino da LE, é um aprendizado que tem vários objetivos que englobam várias habilidades e conhecimentos linguísticos e socioculturais.

TRANSCRIÇÃO DO DEPOIMENTO DO 4º PARTICIPANTE: MELLINA

Primeira pergunta: Fale sobre o seu processo de ensino/aprendizagem antes de entrar no Curso de Letras. Bom,..., eu,..., eu antes de entrar no Curso de Letras,..., eu havia tido

uma aprendizagem, um aprendizado néh na verdade, de LI, mas eu não me identificava com essa língua, então houve um.. um déficit desse aprendiza.. desse aprendizado, tanto que quando eu entrei no Curso de Letras eu optei pela LF.. por.. por várias questões éh.. que não.. que não me agradavam na LI, então eu não.. não conto muito com a questão do aprendizado de uma LE antes do Curso de Letras, porque foi algo que.. que.. não me pertenceu enquanto vontade, eu fiz um curso fora da.. do ensino éh.. do colegial, do ensino fundamental e médio, mas um curso meio que por obrigatoriedade éh.. pelos meus pais, eh,..., e não tive bons resultados nisso.

O que te levou escolher o Curso de Letras? Éh,..., antes de Letras, eu fiz Direito durante um ano e meio, no entanto também não era a faculdade que eu tinha como vontade, desde o início que quis Artes Cênicas, mas por problemas familiares eu não.. não.. não levei isso a diante, fiz Direito durante um ano e meio, mas também não foi legal e decidi éh.. Letras por.. ser a faculdade em que eu me aproximava da arte e ao mesmo tempo eu teria uma carreira mais sólida aos olhos dos meus pa.. dos meus pais.

Qual foi a sua habilitação no Curso de Letras? Eu optei por LP e suas respectivas literaturas pela manhã e a noite eu fazia disciplinas da.. da da habilitação pelo francês e suas respectivas literaturas.

Bom.. a minha trajetória na graduação em Letras, eu a considero bacana, embora é claro, eu poderia ter aproveitado éh.. muito mais, hoje néh com uma visão de fora, no entanto eu não tinha amadurecimento pra isso, mas eu acredito que eu fiz uma bela graduação, eu pude aproveitar em vários âmbitos na faculdade, na universidade no total, éh.. na questão acadêmica, eu fiz duas IC.. ICs que foram bem enriquecedoras enquanto.. enquanto estudante, pesquisadora, pessoa, profissional, enfim éh,..., eu a considero.. a minha graduação.. bem aproveitada,..., éh.. tive contato em várias arte.. em várias áreas, não fiquei somente na Letras, fiz disciplinas nas Artes Cênicas, na História e até mesmo na Biologia, fui fazer uma disciplina de Didática lá, então eu pude éh.. aproveitar em vários sentidos a minha graduação no âmbi.. no âmbito mais amplo.

Quais experiências você relataria das disciplinas de LEs ministradas durante o Curso? Quais experiências? Eu tive {respiro} como todo mundo, boas e não muito boas experiências, mas no Curso de Letras eu acho que eu fui feliz, quando eu optei pela LF, em que tinham poucos.. poucos estudantes e por ser talvez uma língua que nem todos falassem ainda, éh.. havia um ensino mais mais cuidadoso, eu acredito. e as experiências que eu tenho, ou que eu tive foram boas experiências com alguns profissionais que realmente eu acredito que se dedicaram para para que o processo de ensino e aprendizagem tivesse um um um final bacana, um resultado bacana néh.. lembro-me muito da [nome da professora] que foi a professora que me causou essa vontade de.. de poder aprender a língua e também a maneira de poder ensinar essa língua, éh.. a [nome da professora] também como substituta, a [nome da professora] que nos proporcionou um desenvolvimento na nossa competência comunicativa bem bacana, então eu tive boas experiências, éh.. em relação ao ensino de LE no curso de graduação de Letras.

Porque você decidiu participar do PMI? Desde quando eu entrei na Letras eu tinha uma vontade de.. de poder aproveitar esse Curso pra poder viajar, pra poder conhecer uma outra cultura,..., e quando eu.. vi essa possibilidade, que foi se eu não me engano.. se eu não me engano no início de 2009, quando houve a primeira.. o primeiro edital [nome do banco] pra,..., pra pra poder fazer esse intercâmbio, havia uma vaga pra Letras, nesse nessa primeira vez eu não consegui por por questões que aqui eu não gostaria muito de discorrer.. ainda, éh.. eu tentei, tive boas notas, enfim, mas não foi possível, no segundo edital também, apenas com uma, duas, três vagas eu não lembro ao certo, eu tentei novamente e consegui.. uh.. a participar do PMI. A decisão foi exatamente por poder.. conhecer um outro país, por conhecer uma outra cultura e claro por.. poder me conhecer também nesse.. nesse PMI.

Bom.. Qual é a sua opinião para a quantidade de vagas oferecidas para o Curso de Letras no PMI? Minha opinião é que, nós que estamos trabalhando com ensino e aprendizagem de língua, deveríamos ter uma maior oportunidade, vamos dizer, de poder vivenciar esse ensino e aprendizagem em outro país e poder conhecer essa cultura dessa língua, que a gente muitas vezes opta por ensinar éh.. em outro país e não temos essa oportunidade.. as quantidades de vagas, eu considero éh,..., pouquíssimas e acho lamentável isso, exatamente por sermos esses profissionais que vão ensinar a LE a outras pessoas néh, se tivéssemos mais oportunidade de poder vivenciá-las eu acho que esse ensino e aprendizagem seria diferente. Então eu acho que ah.. não só o Curso de Letras, mas em Humanas em geral, ele ele ele ainda não é muito,..., vamos dizer bem visto em comparação a outros cursos néh.. na questão de.. de resultados.. e de.. do que resulta economicamente,..., então eu acho que poderiam oferecer mais pra nós {telefone tocando}.

Você pensou em algum momento desistir do processo de seleção para o PME.. Internacional? Se sim quais foram esses motiv.. momentos? Por quê? Comente-os. Bom, eu.. eu pensei sim após o primeiro processo, pela decepção que eu tive, eu pensei em desistir, não tinha mais vontade, eh.. na verdade não é nem mais vontade, vontade eu tinha, eu não tinha mais confiança naquilo que eu estava prestando, no processo em si,..., éh.. foram esses motivos que quase me levaram realmente ah.. a desistir de prestar essa mobilidade, mas por insistência.. e por muita vontade, embora não tendo mais a credibilidade do Programa eu prestei e aí deu certo.

Eu pleiteei,..., pelo pela França, eu não me lembro exatamente quais foram.. quais foram as cidades éh.. eu acho que foi Lyon, Paris.. e Bordeaux, não.. eu não me lembro muito bem, e essas cidades foram as cidades que eu consegui pesquisar, que eu achei que era bacana conhecer e exatamente por isso e pela faculdade néh obviamente.

O que levou a escolher este país? eu sempre tive um fascínio pela França.. éh.. achava um país de de extrema cultura, éh.. glamour, então quando houve essa oportunidade éh.. eu optei pela França obviamente eh.. claro por questões referentes à língua néh, era a LE que eu tinha éh.. aprendido, pelo menos achava que eu tinha aprendido néh. Eu fiquei 11 meses na França, especificamente em Lyon,..., e a minha experiência na universidade lá, eu estudei em Lyon

II, foi.. foi bacana no sentido de poder valorizar ainda mais os meus estudos no Brasil,..., eu sinceramente não gostei do sistema francês, pelo menos o sistema em que eu pude conhe.. ter conhecimento,..., éh.. não achei,..., não achei bacana, eu não fui talvez feliz nas escolhas que eu fiz em disciplina lá.. em que tinha os os momentos em que tínhamos aulas no anfiteatro, com mais de cem alunos, em que o professor se colocava em um.. em um patamar éh.. praticamente inacessível aos alunos e fazia leitura de informações que eu poderia muito bem achar no [nome do site]. Éh.. em contra ponto eu tive disciplinas em que eram em salas comuns, com trinta alunos e que as vezes o professor abria oportunidade para.. pra algumas questões, no entanto como eu era estrangeira era muito difícil me colocar diante dos demais eh,..., e fazer alguma pergunta néh, então eu acabei que desiludi um pouco do ensino lá, e me voltei pra outras questões, em outras buscas não mais voltadas tanto a universidade em si, porque eu acho que não me deram muito apoio eh.. não iriam ali sanar todas as minhas éh.. expectativas de conhecimento, eu me voltei mais a buscar conhecimentos fora da universidade e acredito que.. obtive sucesso nisso.

Como foi a experiência de estudar a LE em outro país? Foi incrível! Acho que todo mundo deveria ter essa oportunidade de vivenciar a língua, de acordar com a língua, de comer com a língua, de dormir, de poder se expressar na língua, éh.. não porque eu gostaria, mas pela necessidade em si néh, de estar imersa numa.. numa sociedade, numa cultura e numa língua diferente a experiência é fantástica, não.. sem sombra de dúvidas.

Estando lá, se você conviveu com mais.. com nativos ou não nativos. Eu convivi mais com não nativos, especificamente com brasileiros, eu morei.. eu não não consegui ah.. a moradia estudantil, então eu tive que éh.. alugar um quarto, um apartamento em que dois brasileiros moravam, só depois de seis meses que uma escocesa entrou e que então nós intermediávamos a língua.. éh.. português e francês para que ela pudesse nos entender,..., tive sim contato com.. com outros estrangeiros sobretudo estrangeiros da América do Sul, éh.. e alguns.. alguns franceses, mas na maioria eram estrangeiros mesmo de intercâmbio.. de outros países.

Descreva as experiências que mais te marcou nessas ocasiões. São inúmeras experiências néh.. é difícil de de pontuar ah,..., especificamente uma experiência, mas esse contato mesmo com a cultura do outro, de saber como.. como.. procede uma outra cultura, como a gente consegue lidar com essa outra cultura néh, outros hábitos, eu lembro que com a escocesa éh.. as vezes eu me assustava com alguns hábitos até mesmo de higiene, eu falava “Nossa! Será que é cultural dela”, outros hábitos também, a questão de convite, a gente brasileiro é sempre muito dado, muito aberto aos convites e outras culturas não, já são mais reservados, a questão do próprio toque éh.. de de pessoas, temos.. nós brasileiros, eu fiquei conhecida como a brasileira do abraço pros franceses porque eles não tinham.. eles não têm o hábito de abraçar fortemente néh, apenas de de distantemente cumprimentar com beijinho assim, bem distantes, então as experiências são inúmeras, eu não tenho especificamente uma pra relatar éh.. que me venha agora, assim na mente, mas, enfim são hábitos, hábitos que a gente vai se,..., se contrapondo, se identificando, e no final a gente acaba vendo que somos todos estrangeiros,

no entanto com muitas coisas próximas, principalmente em sentimentos néh, já em hábitos, atitudes mudamos muito.

Como você avalia o seu desenvolvimento como professor antes e depois da Mobilidade Internacional. Olha é difícil responder isso, porque antes eu não tinha trabalhado ainda como.. não tinha exercido a profissão de professora néh, eu tinha dado algumas aulas, mas não tinha tido essa experiência,..., então eu não tenho como contrapor, como comparar isso, mas sei que hoje pelo meu processo de vivência do intercâmbio, tudo mudou, não só em questão profissional, mesmo não tendo a noção antes, mas tudo mudou como pessoa, como,..., como aluna, como.. aprendente, enfim.

Como você avalia seu desempenho como profes.. {não completou a pergunta} tá.

Qual a avaliação você faz do período em que estive no exterior? Foi,..., foi uma boa avaliação.. posso dizer que eu tive um bom resultado, sim um bom resultado, eu me,..., eu me,..., vamos dizer eu amadureci em todos os sentidos.. viver.. durante 11 meses longe do seu país, longe das pessoas que você ama, longe da sua língua é uma experiência que causa.. é inúmeros, inúmeros.. éh.. inúmeras vamos dizer.. mudanças, não só pessoais, mas profissionais, acadêmicas e a avaliação que eu tenho de tudo isso é uma.. é uma avaliação positiva, eu.. comecei a valorizar o meu país mais do que eu já tinha.. éh.. em mente, eu comecei a mudar minhas relações com as pessoas, a entender o processo de ensino e aprendizagem de uma maneira diferente, mesmo não tendo muito ainda conhecimento antes, então foi uma.. eu tive um bom resultado.

Você acredita ser fundamental para os alunos do Curso de Letras ter mais oportunidade como as que você teve? Por quê? Claro, fundamental, como eu disse na.. numa pergunta anterior, eu acho que a quantidade de vagas para.. para o Curso de Letras deveria ser ampliada porque quando temos oportunidade de vivenciar a língua e que optamos por trabalhar, por aprender, por conhecer, por ensinar, é um outro processo que se passa, é uma outra vivência, éh.. começamos a ter,..., a ter um um apropriamento uma aquisição REAL da língua que até então era estrangeira, mas quando vivemos, quando a vivenciamos, ela não se torna mais estrangeira, ela se torna já pertencentes, então eu acho fundamental, que todos aqueles que que.. que fazem Curso de Letras e optam por ensino de línguas estrangeiras pudesse ter essa experiência, seja por um ano, seja por alguns meses.

Em que medida é relevante os alunos do Curso de Letras terem oportunidade que você teve? Extrema relevância, extrema.. exatamente pelo o que eu disse éh.. um pouco antes, ter a vivência da língua em que optamos por ensinar modifica o ensino éh.. e a aprendizagem dessa língua néh?

Quando você viajou quais eram as suas expectativas quanto ao ensino e aprendizagem da LE? Comente. Ah.. as expectativas sempre são altas.. eh.. mas na verdade eu me surpreendi, eu voltei falando, considero pelo menos, eu voltei falando bem o francês, pude vivenciar bem a cultura e não.. reafirmando aqui e não pelo fato da universidade ter me proporcionado isso,

mas por que eu busquei por isso, eu optei éh.. por vivenciar a língua nas suas éh,..., nas suas éh,..., vamos dizer.. na sua delicadeza do cotidiano, nas suas vivências éh.. de hábitos, de momentos mais cotidianos, mais simples e também os momentos mais formais acadêmicos ou não,,,,,, então eu acredito que as minhas expectativas foram altas, mas de certa forma eu me surpreendi ainda mais.

Na sua opinião, há alguma diferença entre os professores que tiveram uma experiência no exterior e os que não tiveram? Claro! Não tem como.. não tem como.. éh.. {respiro profundo} dizer que aquele que foi éh.. pro exterior, vivenciar a língua não,..., {barulho com a boca} não tenha.. não tenha vivido algo diferente daquele que ficou, éh,..., há diferença sim, na questão de professor, de conduzir o ensino e aprendizagem isso daí é acho que peculiar a cada um, tem muitos profissionais que não tiveram oportunidade de vivenciar a língua, mas são.. mas exercem a profissão belamente, tem um.. uma visão.. éh do ensino e aprendizagem bacana eh.. e eficaz, mas sem sombra de dúvidas, aquele que vivenciou a língua não vivenciou só língua, mas a cultura, sentiu ela aí na carne, então é diferente sabe que umas expressões não são mais utilizadas, que.. outras são néh, no lugar daquela que as vezes a gente aprende nos livros didáticos, tem mais propriedade eu posso dizer, mas na comunicação éh.. comunicativa.. agora no ensino propriamente dito da da.. da gramática, isso aí éh,..., {respiro profundo} eu acho que é relativo néh, a pessoa que não teve a vivência mas que teve todo o conhecimento dessa língua, pode possibilitar o ensino tão bom quanto aquele que teve a vivência.

Hoje como você definiria ensinar e aprender uma LE? Ensinar.. e aprender uma LE? Éh.. pra mim,,,,,, éh pra mim abrir portas e não só portas.. é abrir conhecimentos, culturas, é o descobrir-se.. é o descobrir-se, ao mesmo tempo em que eu me coloco éh.. como professora, eu também tenho o papel do aprendente, ao mesmo tempo que eu ensino eu aprendo, e ensinar e aprender é esse descobrir-se, então.. pra mim ensinar e aprender é é a maneira pela qual eu consigo me descobrir e me identificar, me,..., me colocar em.. em reflexão sobre várias coisas e me permitir e me desafiar, eu acho que.. eu acho que isso, é complicado de definir néh, mas é isso que eu sinto,,,,, é isso.