

EDITORA



UnB

Wivian Weller e André Lúcio Bento (Org.)

**ENSINO
MÉDIO
PÚBLICO NO
DISTRITO
FEDERAL**

**TRABALHO PEDAGÓGICO E
APRENDIZAGENS EM
SALA DE AULA**

**ENSINO
MÉDIO
PÚBLICO NO
DISTRITO
FEDERAL**





Universidade de Brasília

Reitora : Márcia Abrahão Moura
Vice-Reitor : Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora : Germana Henriques Pereira

Conselho editorial : Germana Henriques Pereira
: Fernando César Lima Leite
: Beatriz Vargas Ramos Gonçalves de Rezende
: Carlos José Souza de Alvarenga
: Estevão Chaves de Rezende Martins
: Flávia Millena Biroli Tokarski
: Izabela Costa Brochado
: Jorge Madeira Nogueira
: Maria Lidia Bueno Fernandes
: Rafael Sanzio Araújo dos Anjos
: Verônica Moreira Amado

EDITORA



UnB

Wivian Weller e André Lúcio Bento (Org.)

**ENSINO
MÉDIO
PÚBLICO NO
DISTRITO
FEDERAL**

**TRABALHO PEDAGÓGICO E
APRENDIZAGENS EM
SALA DE AULA**

Equipe editorial
Preparação e revisão : Denise Pimenta de Oliveira
Diagramação e Capa : Wladimir de Andrade Oliveira

© 2018 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:
Editora Universidade de Brasília
SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF
Telefone: (61) 3035-4200
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação
poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem
a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

E59 Ensino Médio público no Distrito Federal : trabalho pedagógico
 e aprendizagens em sala de aula / Wivian Weller e André
 Lúcio Bento, [organização]. – Brasília : Editora Universidade
 de Brasília, 2018.
 380 p. ; 21 cm.

ISBN 978-85-230-1214-4.

1. Ensino Médio – Distrito Federal Federal (Brasil).
2. Formação de professores. 4. Trabalho pedagógico. I. Weller,
Wivian, (org.). II. Bento, André Lúcio, (org.).

CDU 37(817.4)

SUMÁRIO

Introdução...7

André Lúcio Bento e Wivian Weller

Capítulo 1. A contribuição da formação continuada para a organização do trabalho pedagógico da escola de ensino médio...19

Edileuza Fernandes Silva

Capítulo 2. Linguística e ensino: um diálogo fundamental para o ensino de Língua Portuguesa...49

Tiago de Aguiar Rodrigues e Dionei Moreira Gomes

Capítulo 3. Uma boa aula de Biologia na percepção de estudantes do ensino médio...81

Ana Júlia Pedreira e Maria Helena da Silva Carneiro

Capítulo 4. Ensino de Química e rotulagem de embalagens de alimentos: um texto de apoio ao professor de Química...107

Cleoman da Silva Porto

Capítulo 5. Do discurso à prática: a concepção da avaliação da aprendizagem escolar entre professores de Biologia no ensino médio público do Distrito Federal...133

Ruth Longuinho de Moraes e Sandramara Matias Chaves

Capítulo 6. Percepções de professores de Matemática de ensino médio em relação à avaliação da aprendizagem: implicações na formação profissional docente...171

Valdir Sodré dos Santos e Cleyton Hércules Gontijo

Capítulo 7. Estratégias de estudantes de ensino médio na aprendizagem matemática com resolu o de problemas e atividades lúdicas...211

Maria Dalvirene Braga e Ant nio Villar Marques de S 

Capítulo 8. Matemática no ensino médio ancorada na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)...241

Kleber Xavier Feitosa

Capítulo 9. Coordena o pedagógica em Educa o Física: o impacto das escolhas curriculares na autonomia de estudantes de ensino médio...271

Isabelle Guirelli Simões de Oliveira

Capítulo 10. “Eu sempre tive assim essa vontade de aprender...”: línguas estrangeiras no cotidiano de jovens de escolas públicas no Distrito Federal...299

Denise Gisele de Britto Damasco e Wivian Weller

Capítulo 11. “A gente não quer s  comida”: estudo da representa o dos estudantes sobre o Ensino Médio Inovador...335

Graziela Jacynto Lara

Sobre os autores...371

CAPÍTULO 10

“EU SEMPRE TIVE ASSIM ESSA VONTADE DE APRENDER...”: LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO COTIDIANO DE JOVENS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO DISTRITO FEDERAL

Denise Gisele de Britto Damasco

Wivian Weller

Introdução

A reflexão proposta neste capítulo trata do estudo de línguas estrangeiras no cotidiano escolar e de lazer do jovem da rede pública do Distrito Federal (SEEDF) a partir de uma pesquisa realizada nos Centros Interescolares de Língua localizados nas Regiões Administrativas do Plano Piloto, Ceilândia e Brazlândia.¹ Além das dificuldades intrínsecas para

¹ Tese de doutorado elaborada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, entre 2010 e 2014, sob a orientação de Wivian Weller, e vinculada ao grupo de pesquisa Geraju: Gerações e Juventude. Este estudo obteve recursos do Programa de Doutorado-Sanduiche no Exterior (PDSE) no ano de 2013.

estudar línguas estrangeiras, há motivações para este estudo reveladas por meio das falas dos estudantes entrevistados: “eu sempre tive assim essa vontade de aprender” (Patrícia, 15 anos). Percebe-se que o desejo e a vontade de aprender não são suficientes para que isso se concretize, apesar de haver no DF um contexto e políticas linguísticas que propiciam uma experiência pedagógica em instituições específicas para esse fim (DAMASCO, 2014), pois essa oferta de ensino de línguas não é universal, ou seja, nem todos os estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio da rede pública do DF têm acesso assegurado ao Centro Interescolar de Línguas ou a uma escola conveniada de francês.²

O campo da linguagem e da língua estrangeira

Compreender a dimensão do estudo de língua estrangeira para jovens contemporâneos significa adentrar o campo da linguagem e do conceito de língua. Queiroz (2010, p. 45) afirma que, por se tratar de linguagem, “a aprendizagem da leitura, da escrita e de um bom manejo da língua permeia todas as aquisições escolares de todas as disciplinas”. Na tessitura que envolve a comunicação, interação, descoberta do outro e de si mesmo, encontra-se o jovem, com suas visões de mundo, seus projetos de futuro, construídos no seu momento presente.

O acesso a este estudo pode também ser uma ocasião para que o jovem reveja sua identidade diante desse novo universo linguístico e sociocul-

² Essa escola conveniada de francês é uma associação de cultura franco-brasileira fundada em 1963 e desde 1966 mantém uma cooperação técnica com a SEEDF.

“Eu sempre tive assim essa vontade de aprender...”: línguas estrangeiras no cotidiano

tural. Para Dahlet (2004, p.16, tradução nossa), “a relação entre línguas e identidade é de mão dupla”,³ na medida em que é relevante compreender

o espaço da aprendizagem linguística como um espaço de composição identitária e examinar a maneira pela qual a ideia de uma identidade aberta e centrada pode orientar as escolhas de formação em línguas e se encarnar na subjetividade daqueles que as ensinam e as aprendem.⁴ (DAHLET, 2004, p. 12, tradução nossa).

O sujeito, a partir de seu mundo emoldurado pelas fronteiras de sua língua materna, com o estudo de uma LE, pode partir em direção a outro mundo. A partir da aquisição, da aprendizagem e do mergulho em outras línguas, surge a ocasião de refletir sobre seus valores, sua cultura e seu modo de ser. Amplia-se o tempo de exposição à língua, já que as salas de aula podem ser consideradas como espaços de interação num processo de aprendizagem institucional. Coracini (2013, p. 159) afirma que “isso depende, prioritariamente, do sujeito que se dispõe a acolher o outro, que se deixa transformar, não passivamente, mas de modo ativo, reflexivo, questionador...”.

Diferencia-se língua materna (LM) de língua estrangeira (LE), mesmo sabendo que língua materna e língua estrangeira “caminham

³ No original: “la relation entre langues et identités est à double sens.”

⁴ No original: “l’espace de l’apprentissage Linguistique comme un espace de composition identitaire et examiner la manière dont les idéaux d’une identité ouverte et polycentrée peuvent orienter les choix de formation en langues et s’incarner dans la subjectivité de ceux qui les enseignent et les apprennent.”

juntas, nesse duplo efeito de sentido porque elas são como uma encruzilhada onde o tempo, o espaço e o sujeito se encontram por/para a linguagem [...]” (SCHERER; MORALES; LECLERQ, 2003, p. 33).

Martinez (2008) explicita que a aprendizagem de uma língua estrangeira, salvo no caso de uma aprendizagem precoce, pode propiciar uma recomposição do mundo, uma reconstrução, inclusive, de uma imagem que se faz de sua própria língua, pois “tem-se facilmente o sentimento de que o ensino e a aprendizagem de um novo sistema exercem um efeito de lupa sobre problemas fonéticos, lexicais e semânticos que não se percebiam antes”⁵ (MARTINEZ, 2008, p. 23, tradução nossa). Esse autor insiste que a aprendizagem de uma língua reflete toda “uma visão de mundo, do funcionamento dos indivíduos, das ideias e das coisas que se acreditava serem familiares”⁶ (MARTINEZ, 2008, p. 23, tradução nossa).

Para além de contextos históricos, sociais e culturais, os jovens experienciam processos de escolarização, dentre os quais aqueles relacionados ao aprendizado de língua estrangeira. Língua estrangeira é compreendida como idioma (na condição de sistema) e valores (cultura) do outro, pois, para se comunicar na língua do outro e para compreendê-la em sua plenitude, não basta aprender o idioma, ou apenas a gramática de uma língua. É preciso entender o modo de pensar do outro. Quando o indivíduo se propõe a entender, falar, compreender e produzir na língua do outro, pode refletir sobre a sua própria língua, seu

⁵ No original: “on a aisément le sentiment que l’enseignement/apprentissage d’un nouveau système exerce un effet de loupe sur des problèmes phonétiques, lexicaux, sémantiques que l’on ne percevait pas.”

⁶ No original: “une vision du monde, du fonctionnement des hommes, des idées et des choses qu’on croyait familiers.”

modo de ser, de agir e interagir. Estar exposto a uma ou mais línguas faz com que abstrações ocorram, permitindo uma ampliação de espaço de cultura e identidades dos estudantes envolvidos nesse processo, pois outras línguas também os constroem. Coracini (2013, p. 158) afirma que saber uma língua estrangeira permite “ao inconsciente encontrar fissuras por onde possa escapar, na medida do possível, significando ao se significar, transformando ao se transformar [...]”.

O acesso ao ensino público de línguas em escolas específicas de línguas estrangeiras propicia um alargamento do tempo de estudo de LE, oportunizando momentos para falar, para compreender e para produzir em uma língua estrangeira. A materialização de visões de mundo proporcionada pela aquisição de uma língua estrangeira “pode, em parte pelo menos, evoluir das crenças a pressupostos organicamente tecidos em pesquisa e escrita teórica que busca fazer todo o sentido aos agentes” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 12).

O jovem permanece em sua escola de idiomas específica pública por estar motivado. Por meio do olhar do linguista aplicado Almeida Filho (2003), delineiam-se as motivações para o estudo de línguas como “configurações específicas da afetividade” (ALMEIDA FILHO, 2003, p. 13). Já a “motivação insuficiente” pode ser oriunda de um clima não favorável e de pouca confiança em sala de aula de língua estrangeira, reforçando a “estrangeiridade” da situação em cursos de idiomas (ALMEIDA FILHO, 2003, p. 30).

Sem a pretensão de adentrar no campo das motivações neste capítulo, o que poderá ser feito em outra ocasião, constatou-se também durante a pesquisa que existem motivações internas aos/às estudantes: seu gosto por idiomas, seu gosto em “tirar onda” (metáfora de foco do

GD *Tirar onda*) diante dos colegas e seu gosto pela música. As motivações externas são entendidas como algo que os alunos descobrem quando começam seus cursos de idiomas. Assim, são motivados pela busca de autonomia; pela estética;⁷ pelo desejo de conhecer o mundo, pela aprendizagem de mais de um idioma, por desafios⁸ e por oportunidades surgidas com o estudo de línguas estrangeiras.

O contexto escolar dos jovens da rede pública do Distrito Federal

Apesar de se reconhecer que na capital federal há estratégias, políticas e programas que favorecem a aprendizagem de línguas estrangeiras na rede pública de ensino (DAMASCO, 2010), os limites desses esforços são vivenciados e atribuídos, provavelmente, ao custo do estudante em escolas específicas de línguas. Universalizar o acesso a todos os estudantes da rede pública do DF em escolas específicas de idiomas significa um esforço que tem custos. São custos relacionados ao deslocamento e transporte escolar dos discentes, aquisição de material escolar específico, equipamentos de áudio para as instituições em que se ministram as aulas de língua estrangeira e número maior de professores designados para esse ensino, tendo em vista que o quantitativo de estudantes por turma é inferior se comparado ao de estudantes por turma no ensino regular.⁹ Há custos também referentes ao tempo dispensado ao estudo

⁷ O Grupo de discussão Aurora trata desse tema, que não será apresentado neste capítulo.

⁸ Desafio, sobretudo, em relação à geração dos pais e mães que não puderam estudar LE.

⁹ A comparação entre o ensino e a aprendizagem de idiomas em escolas regulares e em escolas específicas de idiomas não foi objeto da pesquisa de doutorado. Contudo, sabe-se que no ensino regular as turmas podem estar compostas por mais de 40 estudantes. Nos Centros

“Eu sempre tive assim essa vontade de aprender...”: línguas estrangeiras no cotidiano

de língua estrangeira, que, para o jovem do ensino médio, por exemplo, pode significar a não realização de estágios remunerados.

No período de realização da pesquisa e de acordo com dados do Censo Escolar da SEEDF, o ensino de língua estrangeira envolvia anualmente mais de 30 mil jovens da rede pública do Distrito Federal, que estudavam em escolas públicas e específicas de línguas e também em associações de cultura e centros binacionais de línguas, em cooperativa de idiomas¹⁰ e em escolas privadas e franquias para o estudo de idiomas. Emprega-se o termo curso livre de idiomas¹¹ para se referir a toda instituição que ministra ensino de língua estrangeira que não esteja atrelada à educação básica (DAMASCO, 2012). Almeida Filho (2012, p. 121) utiliza o termo “escolas independentes”, que são, em sua maioria, escolas “privadas de línguas”. Nesse mesmo período existiam oito Centros Interescolares de Línguas (CILs) e uma escola de francês conveniada à Secretaria de Educação para atender aos/às estudantes da rede pública do DF, das séries finais do ensino fundamental, do ensino médio, profissional e de EJA.¹² Conclui-se que, à época, apesar desse esforço, havia pouca

Interescolares de Línguas do DF as turmas compreendem um máximo de 25 estudantes; na escola de francês conveniada à SEEDF e em um centro binacional de ensino de língua inglesa, as turmas são formadas por 16 e 15 estudantes, respectivamente.

¹⁰ A Cooplem é uma cooperativa de ensino de língua estrangeira moderna que foi criada por meio de assembleia no dia 12 de setembro de 1999 e registrada na Junta Comercial de Brasília no dia 17 de novembro de 1999 e na OCDF em dezembro do mesmo ano sob o nº E002. Informação disponível em: <<http://www.cooplemidiomas.com.br/a-cooplem>>. Acesso em: 6 out. 2011.

¹¹ Essa questão se refletirá na discussão sobre a identificação do profissional como instrutor ou professor de línguas, conforme Damasco (2012). Disponível em: <http://www.estudos-dotrabalho.org/texto/gt1/professora_ou_instrutora.pdf>. Acesso em: 1º jan. 2014.

¹² Após a conclusão desta pesquisa, foram criados novos CILs nas Regiões Administrativas de Samambaia, Planaltina, Recando das Emas, São Sebastião, Paranoá, Santa Maria e Riacho

oferta de ensino de línguas, no setor público, em escolas específicas para idiomas, pois nem a metade dos estudantes das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio contavam com uma vaga em Centro Interescolar de Línguas, sendo que o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM) sempre foi ofertado nas escolas regulares.

Grupos de discussão com jovens estudantes de línguas estrangeiras: breve caracterização

Durante os anos de 2010 e 2012 foram realizados cinco grupos de discussão¹³ com 20 jovens que estudam línguas estrangeiras no Distrito Federal em CILs e na escola conveniada de francês.¹⁴ Para a análise e interpretação dos dados, realizou-se uma triangulação metodológica entre o método documentário (BOHNSACK, 2014, 2010; BOHNSACK; WELLER, 2010; WELLER et al., 2002) e a análise da conversação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, 2006; MARCUSCHI, 1998, 2006, 2010; TRAVERSO, 2009). Tais métodos possibilitaram a compreensão das visões de mundo e orientações coletivas dos jovens em um determinado contexto social, desvelando experiências conjuntivas, cuja base comum marca a existência de tais jovens (WELLER, 2005, 2011).

Fundo, ampliando essa rede de CILs no âmbito do DF. Sobre os CILs no DF, ver Damasco e Weller (2017).

¹³ Para mais informações sobre a metodologia dos grupos de discussão, ver Weller (2006); Weller e Pfaff (2013); e Damasco (2014).

¹⁴ É importante destacar que em todos os GDs, além de termos os dados de identificação dos participantes, foi entregue a eles/as, para assinatura, um Termo de Garantia de Esclarecimento, Liberdade de Recusa e Garantia de Sigilo.

Para caracterizar cada grupo de discussão, inicialmente, destacou-se uma fala significativa durante o debate dos jovens – também denominada de metáfora de foco no contexto do método documentário –, que justificou o nome atribuído ao grupo de discussão.

O primeiro grupo de discussão recebeu o nome Aurora, uma vez que os jovens relataram a dificuldade na rotina matinal para o estudo de francês. Os jovens do Aurora tinham à época entre 15 e 18 anos, eram solteiros e sem filhos/as: Beatriz, Taísa, Raquel, Pierre e Henri. Dos cinco estudantes, três retornaram no final do ano letivo para participar de um novo grupo de discussão, intitulado Aurora II. O jovem Henri assim relatou: “Saio daqui, pego o ônibus, chego em casa, aí tomo café porque, quando eu saio de lá de madrugada, eu não tomo café não [...] cinco e meia da manhã, aí não tomo café” (Henri).

O segundo grupo de discussão – Tirar onda – também aconteceu na sede da escola conveniada à SEEDF, em Brasília (DF). As jovens estudantes desse grupo, Liz, Sofia e Tatiana, tinham, à época, 15 anos e os jovens Gabriel, André e Bruno, 16 anos. Todos eram solteiros e declararam que somente estudavam à época, na educação básica e em curso de francês, sendo que Bruno, André e Gabriel também faziam inglês em um Centro Interescolar de Línguas de Brasília. Todos os participantes eram bolsistas beneficiados por essa cooperação técnica entre a escola conveniada e a SEEDF. O nome Tirar onda surgiu a partir da fala de Caio, que reforçou a vantagem em estudar francês: “Você tipo vira um Deus no meio dos seus amigos [...] e ainda hoje eu faço isso, tirar onda, você consegue tirar um proveito na sua vida pessoal sobre isso. Então aí é muito legal” (Caio, 16 anos); o fato de estudar um idioma propicia a esses jovens uma vantagem em relação aos amigos.

O terceiro grupo de discussão – Dimensão – aconteceu na Região Administrativa de Ceilândia (DF), localizada a aproximadamente 30 km de Brasília. Esse grupo de discussão foi realizado com dois estudantes: Helena, de 19 anos, e Alan, de 22, egressos da SEEDF, ambos solteiros; ela era monitora em uma escola infantil e ele trabalhava em um supermercado. O nome Dimensão surgiu a partir da fala de Alan: “É uma oportunidade que poucas pessoas têm e as pessoas que têm às vezes não dão valor [...] não têm a dimensão do que isso pode representar no futuro”. Nesse sentido, o nome Dimensão surgiu devido à orientação coletiva emanada das discussões que ressaltaram a importância, para ambos os jovens, do estudo de idiomas em um Centro Interescolar de Línguas. Helena declarou que era “bastante interessante essa iniciativa de estar falando do CIL”, por acreditar que os CILs mudaram “a vida de muitas pessoas”. Alan bateu palmas após essa fala de Helena, enfatizando que o ensino de inglês pode ir além do aprendizado do verbo *to be*.¹⁵

O quarto grupo de discussão também foi realizado em Ceilândia, com três jovens estudantes de inglês do nível iniciante, solteiras e sem filhos: Patrícia, Maria e Isabel, todas com 15 anos, estudantes da educação básica. O nome do grupo – Com música – surgiu a partir da fala de Patrícia: “O que me ajuda muito, muito, muito, muito mesmo é a música! Nossa, eu canto demais. Eu sou louca por música assim em inglês. Aí muita coisa assim de pronúncia de palavra eu aprendi com música” (Patrícia, 15 anos).

¹⁵ Marcuschi (2006) afirma que o falante, para estabelecer contato ou para manter a conversação com o seu par, pode regular essa troca por meio de “palmadinha com a mão durante um turno [...]”. (MARCUSCHI, 2006, p. 63).

“Eu sempre tive assim essa vontade de aprender...”: línguas estrangeiras no cotidiano

O quinto e último grupo contou com a participação de jovens estudantes do CIL de Brazlândia e aconteceu com a presença de quatro estudantes de espanhol do nível avançado, todos solteiros e sem filhos: Andressa, Dayse e José Pedro, com 16 anos, e Robson, com 17 anos. Brazlândia está localizada a aproximadamente 60 km do Plano Piloto e muitos estudantes são oriundos da zona rural do DF, sendo que um dos jovens do grupo não mora em Brazlândia, mas no município de Padre Bernardo (GO). O nome Esforço surgiu a partir da fala de Andressa: “É porque, quando a gente entrou no nível juvenil 1, eu nem sabia que tinha o avançado, eu nem sabia que eu iria terminar [...] e eu estou pra me formar, passou tão rápido, foram seis anos [...] é muita coisa”. Esforço constituiu-se em uma metáfora de foco recorrente durante as falas dos jovens, que se referiam constantemente ao imenso esforço que fazem para continuar os estudos no CIL de Brazlândia.

Análise dos grupos de discussão: rotinas, dificuldades e perspectivas dos jovens que estudam línguas

A compreensão do cotidiano ocorreu por meio da reconstrução dos dados orais e da interpretação das falas dos jovens nos cinco grupos de discussão realizados. Esse cotidiano é revelado por meio da rotina dos jovens e em muitas falas há explicações de momentos de dificuldades encontradas ao estudarem língua estrangeira em escolas específicas de línguas, sobretudo em relação à obrigatoriedade desse estudo, ao acesso e à permanência nessas escolas, por conta das constantes mudanças dos horários das aulas. A falta de autonomia do jovem é revelada também na impossibilidade de escolha do idioma a ser estudado nos CILs, por exemplo.

A organização da rotina escolar no estudo de línguas em escolas específicas

A partir das falas dos grupos Aurora e Aurora II, Com música e Esforço, constatou-se que o estudo de LE implica, por vezes, sair de madrugada da casa dos pais para frequentar um curso de línguas no Plano Piloto e conciliar essa formação complementar com a dura rotina da escola e a organização familiar. Na passagem intitulada *Rotina* do grupo Aurora, Henri, Pierre, Taísa, Beatriz e Raquel descrevem suas rotinas semanais e de final de semana (linhas 100-101; 127-150):¹⁶

[100-101]

Y: E no final de semana, é a mesma rotina, vocês estudam no final de semana, vão para biblioteca estudar,

[127-150]

Hm: Fala aí da balada de Sobradinho,

Y: E vocês,

Pm: L não é a mesma rotina não,

Y: L me explica
como que é essa balada que não conheço,

Pm: L não=ele -tá
falando do:: aniversário da minha tia °da última
vez que eu fui°

Hm: L menti:::ra

Bf: L @(.)@

¹⁶ Confira códigos de transcrição no anexo deste artigo.

“Eu sempre tive assim essa vontade de aprender...”: línguas estrangeiras no cotidiano

- Pm: L^o não é não^o aí- tá
vendo,
- Y: L^o pode contar, (.)
- Pm: Então; essa saída de festa:: como ela falo- tam-
bém não gosto de fica- preso dentro de casa; na
semana já fico lá aí vai pra escola chega a casa (.)
estuda um pouco aí sai (.) só sai na rua mesmo
pra conversa- não sai pra canto nenhum tem que
conhece- o mundo também né professora,
- Tf: L^o ótimo;
- Hm: L^o fica- em casa é::
- Pm: L^o é uai vai fica- preso
esse negócio de fica- preso eu já andei essa Bra-
sília todi::nha eu conheço essa Brasília todi::nha
conheço ela de cabeça para baixo
- Hm: L^o é

Pierre elabora a seguinte explicação: “tem que conhecer o mundo”, afirmando que durante a semana tem uma rotina de estudos entre sua casa, sua escola, sua rua. Ele sai “na rua mesmo pra conversar e não sai pra canto nenhum”. Não gosta de ficar preso em casa, “tem que conhecer o mundo” (Pierre). Taísa ratifica sua elaboração: “ótimo”, por meio de sobreposição de vozes. Henri também ratifica a fala de Pierre. Pierre enfatiza que não quer ficar “preso” e repete esse marcador conversacional verbal por três vezes, afirmando que já conhece “essa Brasília todinha” e “de cabeça pra baixo”. Henri concorda com Pierre e responde “é”. Na ocasião, Pierre e Henri estudavam francês na escola conveniada duas

vezes por semana às 7h da manhã, saindo de Sobradinho para Brasília, nas primeiras horas da manhã, para estudar francês.

Segundo relato dos jovens do GD Esforço, constata-se uma rotina escolar semanal também muito pesada, que suprime inclusive o tempo para almoçar (linhas 28 a 48):

Jm: Bom é:: minha rotina é acordar oito horas vim de=de ônibus pro CILB volto pra casa de ônibus onze e meia chego em casa onze horas e:: almoço venho para a escola uma saio seis e volto para casa chego em casa umas seis e meia aí:: me arrumo e vou para academia aí é o dia aí fechou o dia e final de semana, teoricamente é não fazer nada ficar em casa assis::tindo televisão é:: arrumar a casa lavar tênis só essas coisas assim (.) comum do dia-a-dia do final de semana;

Af: L então:: eu:: também acordo lá pra=pro às oito horas mas quando eu tenho CILB eu acordo um pouco mais cedo porque aí eu arrumo o meu irmão pra ir pra escola (.) aí vou pro CILB eu pego a van (.) quando a gente sai meio-dia né, eu tenho que ir pra casa da minha avó porque é muito corrido é:: ir direto pra escola sem almoçar aí então eu passo na minha avó almoço (.) vou pra escola fico na escola até seis horas depois (.) geralmente eu tenho que passar de novo na casa da minha avó pra=pro meu pai me buscar porque

“Eu sempre tive assim essa vontade de aprender...”: línguas estrangeiras no cotidiano

a minha irmã faz um curso aí de lá ele já aproveita
busca ela e nós vamos pra casa final de semana
geralmente eu também fico em casa às vezes saio
mas assim é mais em casa mesmo;

Os jovens José Pedro, Andressa, Dayse e Robson relatam que são praticamente sete anos de rotina difícil com o estudo de línguas no CIL de Brazlândia, para além do estudo na escola regular. Uma passagem do grupo de discussão, intitulada *Rotina*, teve como tema principal a rotina semanal e a rotina de final de semana, de estudo e de trabalhos domésticos, bem como a questão do quarto desses jovens do GD Esforço. Contudo, na rotina detalhada de Robson, não se observam sinais de esgotamento ou cansaço, tem-se a impressão de que ele se orgulha dessa rotina de estudo, estágio e atividades familiares. Se sua narração não deixa a impressão de desgaste, há uma ideia de rigidez em sua rotina, tendo em vista a importância que o estudante atribui aos horários a serem cumpridos, de forma detalhada.

O jovem busca sua autonomia em seu cotidiano, tanto na vida familiar quanto na vida escolar. Momentos em que podem exercer sua autonomia escolar foram descritos também pelos jovens do GD Esforço. A jovem Dayse relata que o diretor de sua escola regular aconselhou seu pai a tirá-la do CIL de Brazlândia quando houve problemas na adequação de horário entre as atividades da escola regular e do Centro. Essa estudante afirma que ficou “horrorizada” com a atitude do diretor de sua escola regular e exerceu sua autonomia perante seu pai, afirmando que não iria sair.

Constata-se que outra dificuldade no cotidiano dos jovens do GD Esforço foram as situações de discriminação¹⁷ vivenciadas por serem estudantes de CIL. São discriminados por professores e diretores de escola regular por estudarem no CIL de Brazlândia, seja por se sentirem pressionados a saber a matéria de espanhol na escola regular, seja por questões de compatibilidade de horário entre a escola regular e o CIL de Brazlândia. Durante as aulas na escola regular, o jovem Robson relata que se sentiu discriminado pelo professor por ser estudante do CIL de Brazlândia e, assim, ter um conhecimento possivelmente diferenciado do idioma ensinado na escola. Isso foi relevante para Robson, pois a professora de espanhol de sua escola, em sua percepção, ficava “implorando” com ele. Tais situações, parte do cotidiano dos jovens do CIL de Brazlândia, puderam ser observadas como uma orientação coletiva ao longo de toda a discussão, pois, além de relatarem a necessidade de adaptações na rotina semanal escolar, os estudantes contam que houve momentos de discriminação por serem estudantes de CIL.

O estudo de LE em escolas específicas: vir por obrigatoriedade ou vontade própria?

Os jovens também discutem a obrigatoriedade do estudo em CILs, quer por pressão da família, quer pelo sistema educacional, que à época

¹⁷ As situações de discriminação foram relatadas pelos jovens durante os grupos de discussão, porém não constituem objeto de análise deste estudo. Os jovens do GD Tirar Onda, por exemplo, trazem, em suas escolas regulares, problemas de discriminação, sobretudo de gênero, relacionados às suas vestimentas e uniformes. Em contrapartida, para as jovens do GD Dimensão, nunca houve situações de discriminação vivenciadas por serem estudantes em CIL.

“Eu sempre tive assim essa vontade de aprender...”: línguas estrangeiras no cotidiano

instituíam escolas tributárias aos CILs. Como pano de fundo dessa questão, há o estudo de línguas nas escolas regulares, a vontade e o tempo dispensado pelo jovem para esse estudo, mesmo que essa atividade aconteça em momentos não previstos em sua rotina. Esse tema é tratado, por exemplo, quando a jovem Raquel do GD Aurora distingue, enfaticamente, o estudo de línguas na escola regular como algo “obrigatório”¹⁸, por ser da grade escolar, e o estudo de um idioma em escola específica, como os CILs ou a escola conveniada, como algo complementar, o que é positivo. O foco de sua reflexão é a obrigatoriedade de estudar uma língua e de disponibilizar seu “tempo” para um curso. A questão do uso do “tempo” do jovem mostra-se relevante, na medida em que faz com que o estudo de idiomas se torne uma atividade “diferente”.

A família,¹⁹ sobretudo a mãe, exerce uma influência na rotina dos jovens e José Pedro afirma que sua “família toda praticamente faz CILB”. O estudo no CIL de Brazlândia surgiu dentro da estrutura familiar de maneira natural, tendo em vista que sua “mãe já sabia” que

¹⁸ As aspas destacam termos ou frases dos participantes dos grupos de discussão.

¹⁹ Em todos os grupos de discussão, o contexto familiar constituiu uma passagem significativa, mas há contextos familiares em que esses/as jovens representam a primeira geração a estudar línguas em escolas específicas. No GD Aurora, o jovem Henri afirma ter uma tia que estudou inglês, o pai de Raquel é formado em inglês, os pais de Beatriz estudaram um pouco inglês, a mãe de Taísa estudou o nível Básico de inglês e ela tem tias que estudaram o espanhol. No GD Tirar Onda, Caio e Lys relatam a importância de suas mães descobrirem a escola conveniada de francês e foram as mesmas que fizeram suas inscrições no curso. Ainda neste GD Tirar Onda, há uma passagem relativa às expectativas dos pais com o estudo do idioma. No GD Dimensão, Helena e Alan são os primeiros de suas famílias a estudar em CIL. No GD Com Música, Maria e Isabel afirmam serem as primeiras da família a estudar línguas estrangeiras em CIL e Patrícia tem a irmã que também estuda no CIL de Ceilândia. No GD Esforço, José Pedro e Robson enfatizam a influência de familiares que estudaram no CIL de Brazlândia, sobretudo a mãe e tia de Robson que exerceram grande influência neste estudo.

o estudo “é bom” (José Pedro). Dayse também iniciou seus estudos no CIL de Brazlândia por ser “obrigatório” em seu contexto familiar, pois um “primo” veio estudar no CIL de Brazlândia. Dayse relata momentos em que não quis continuar o estudo de espanhol, entretanto, conta que começou a gostar do curso e continuou seus estudos, chegando ao nível avançado. Robson declara que foi “incentivado” por sua mãe e sua tia; entrou no CIL de Brazlândia como estudante tributário de CIL e se habituou, gostou e continuou o curso.

Andressa começou seu curso de línguas no CIL de Brazlândia por estudar em escola tributária e afirma enfaticamente que “era obrigatório fazer CILB”. Contudo, a obrigatoriedade foi entendida por Andressa como uma “oportunidade de conhecer uma nova língua estrangeira”. Andressa poderia ter desistido quando sua escola deixou de ser escola tributária de CIL, porém continuou seu estudo em espanhol no CIL de Brazlândia e quer concluir o curso “porque é muito bom” e porque com esse idioma pode “ter muitas oportunidades”.

O jovem José Pedro, do GD Esforço, explica ainda que foi estudar no CIL de Brazlândia “por vontade própria”, pois isso lhe “dá mais vontade”. Em sua elaboração explicativa, José Pedro repete por seis vezes os marcadores conversacionais verbais “obrigado”, “obrigada”, “obrigatório” e “obrigação”, que se opõem ao marcador conversacional verbal “vontade”, repetido cinco vezes durante essa discussão em grupo. Afirma que não se aprende somente por ser obrigado, pois aquilo a que se é obrigado não compensa. Retoma as falas de seus colegas afirmando

“Eu sempre tive assim essa vontade de aprender...”: línguas estrangeiras no cotidiano

que, no caso deles, “compensou porque eles se sentiram à vontade”.²⁰ Andressa ratifica a elaboração de José Pedro, afirmando que “quando não é obrigatório é muito melhor, você faz porque tem vontade”.

Robson, estudante de escola tributária ao CIL à época, complementa que foi “incentivado” por uma tia, que teve “curiosidade” em “aprender uma nova língua” por ser “interessante ver as pessoas falarem de uma forma diferente, né”. Destaca que isso o faria “mais ligado, assim, antenado pelo mundo”. Compreende-se que o jovem Robson desenha uma imagem de movimento ao utilizar o marcador conversacional verbal “pelo mundo”, como se pudesse caminhar pelo mundo, em oposição a uma imagem estática e imóvel de um mundo observado por alguém que não sairá de seu lugar. Tem-se a impressão de que esse estudante quer estar por esse mundo, pois há um mundo que pode ser desvelado e descoberto por meio do estudo de línguas.

O tema da passagem *Estudar espanhol* do GD Esforço reforça a questão da obrigatoriedade que se transformou em oportunidade. Os jovens tratam dos projetos de formatura no curso de espanhol e da satisfação em compreender um nativo falando esse idioma. Esta passagem evidencia a culminância das discussões desse grupo, após terem expressado, ao longo das discussões, todo o esforço que fizeram para chegar à conclusão do curso de espanhol no CIL de Brazlândia, fazendo surgir as metáforas de foco sobre a beleza da língua espanhola (linhas 32-61):

²⁰ No GD Titar Onda, há um subtema relacionado ao interesse do/a estudante em aprender idiomas: Alan afirma que “se o aluno se interessa ele vai aprender” e Caio ratifica a ideia afirmando que “quem faz a escola é o aluno”.

TD: @**(1)**@

Af: É porque quando a gente entrou no J1 eu nem sabia que tinha o avançado eu nem sabia que eu iria terminar porque como a gente entrou por obrigação né, eu não=aí eu vou sai- eu pensei que eu nem ia sai-, e eu estou pra me formar:: passou tão rápido foram seis anos mas a gente vai vendo assim pra trás né,

Jm: L o tanto que a gente andou;

Af: L é muita coisa;

Df: L porque igual eu acho muito lindo muito legal mesmo ver uma pessoa mesmo falando espanhol que é da Espanha mesmo que é de um país que fala espanhol igual o CILB::e teve a oportunidade de levar a gente no instituto Cervantes porque lá:: eles são:: da Espanha mesmo todos são da Espanha;

Jm: L praticamente todos falam espanhol mesmo::

Df: L todos fa-lando aí é muito interessante ver eles falando e a gente teve uma oportunidade de ver numa tipo (4) uma mulher lá apresentando o teatro;

((Conversas paralelas))

Df: Ela apresentando o teatro lá:: em espanhol mesmo ela veio da Espanha pra apresentar esse teatro foi bem legal,

“Eu sempre tive assim essa vontade de aprender...”: línguas estrangeiras no cotidiano

Rm: L olha a emoção eu que fiquei bobo porque não precisei nem sair daqui também só pra escutar a voz de um chileno e um boliviano eu fiquei todo bobo contei pra minha mãe contei até pra uma professora daqui fique tão bobo pelo fato de ter conversado com eles assim;

Af: L é muito bonito o jeito que eles falam né,

Andressa situa os jovens na trajetória no CIL de Brazlândia, pois, quando entraram no nível juvenil 1, não sabiam sequer que existia o nível avançado, porque “a gente entrou por obrigação, né”. Para Andressa, foram seis anos que passaram “tão rápido”. Há uma dramaturgia nessa cena, quando a estudante lança o marcador conversacional verbal “mas a gente vai vendo assim pra trás, né” e Robson toma o turno por meio e completa: “o tanto que a gente andou”. Andressa toma o turno para concluir que “é muita coisa”. Dayse toma o turno e evidencia que “é muito lindo, muito legal mesmo ver uma pessoa falando espanhol que é da Espanha que é de um país que fala espanhol”. Há um prazer na estética, na beleza da língua, mesmo restringindo o espanhol à Espanha, com a repetição do marcador conversacional verbal “Espanha” por três vezes nesse trecho do GD Esforço. Há uma emoção vivenciada durante um passeio ao Instituto Cervantes para uma atividade de teatro. Durante as falas, nesse momento, todos conversam uns com os outros: há cisma.²¹ Assim que Dayse toma o turno e tem a atenção de todos, afirma que essa atividade “foi bem legal”.

²¹ Segundo Marcuschi (2006), conversas paralelas são denominadas cisma.

Robson declara que “foi uma emoção” e que ficou “bobo” ao ouvir bolivianos e chilenos. Não é apenas o espanhol da Espanha que é bonito, para Andressa “é muito bonito o jeito que eles falam, né”. A beleza do som e o prazer que isso proporciona são uma motivação para os quatro jovens do GD Esforço.

O acesso e a permanência no estudo de línguas no Distrito Federal

Ter acesso a uma vaga em um CIL no DF não é uma tarefa simples, tendo em vista a oferta de vagas em CILs e o quantitativo de jovens da rede pública.²² As três jovens participantes do GD Com música emitem suas opiniões quanto ao acesso ao CIL, revelando como obtiveram suas vagas em escolas específicas e públicas da SEEDF. Isabel inicia sua elaboração com uma abordagem positiva, ressaltando que o curso representa uma oportunidade, devido ao fato de essa língua “ajudar na escola também” e impulsionar o acesso a “áreas de trabalho no futuro”. Patrícia ratifica a fala de Isabel e acrescenta que sempre teve “vontade de aprender nova língua, sempre tive muita curiosidade”. Para além da vontade e curiosidade, surge a constatação de que o inglês que fazia era “supervago”, afirmando isso de maneira enfática, com o aumento do tom de voz. Junta-se a essa questão curricular a crítica quanto ao pouco uso de oralidade no ensino de inglês em sua escola regular: “não aprende pronúncia”. Maria assevera

²² Essa dificuldade de acesso ao ensino público de línguas no DF é relatada também pelos/as estudantes do GD Aurora, frequentadores da escola de francês conveniada à SEEDF. Pierre relata que ouviu a seguinte frase de alguém da secretaria dessa escola: “não tem vaga”. Henri afirma que aguardaram: “nós ficou sentado lá atentando”. Pierre e Henri decidiram sentar e esperar, metade das pessoas da fila foram embora e, segundo os jovens, alguém “ai abriu, achou uma vaga e nós se encaixou ai”. Outros estudantes do GD Tirar Onda, entretanto, não relataram dificuldades em ter acesso à vaga nessa escola conveniada à SEEDF.

que, “pra uma pessoa conseguir entrar no CILC, é muito difícil, porque é muita gente querendo entrar no CILC”, devido à qualidade da escola, que “chama muito atenção”. Ela conta que chegou no curso “praticamente obrigada” e se viu animada por sua professora, percepção que contrasta com a aprendizagem de inglês em sua escola, que é “horrível”.

Ao falar sobre o acesso ao CIL, Patrícia também emprega marcadores conversacionais verbais negativos, como “horrível” e “uma confusão louca” para descrever o processo de matrícula. A imagem de tempo enfatiza essa dificuldade, na medida em que a estudante descreve que ficou por volta de cinco horas nessa tarefa. Isabel reforça o fato de ter de ir, pessoalmente, ao CIL de Ceilândia, aumentando o tom de voz para explicar o porquê de não conseguir realizar sua matrícula pelo telefone. Maria detalha esse processo de matrícula ao destacar que “era muita gente” e que havia uma grande fila. Ratifica a fala de Patrícia e de Isabel ao afirmar que teve de “ficar muito tempo”. Patrícia inicia sua elaboração explicativa retomando a questão do acesso ao ensino de línguas. Ao relatar suas dificuldades, emprega o marcador conversacional “único”, “mesmo”, “só a parte”, “só isso mesmo” para enfatizar que este é, em sua opinião, o problema do CIL de Ceilândia: “a matrícula”. Estabelece o contraste entre um CIL que é “ótimo” e uma forma de acesso que é um “problema” e “muito difícil”. Para Patrícia, o CIL de Ceilândia deveria continuar por anos e esse processo de matrícula deveria ser mudado; ao repetir por três vezes o marcador verbal “tenta, tenta, tenta”, procura evidenciar que há um esgotamento nesse processo de acesso que culmina em uma frustração: “não consegue”.

Quando a pesquisadora pergunta se as estudantes “já foram em outros CILs” no DF, Patrícia e Isabel tomam o turno por meio de falas simultâneas e respondem negativamente. Patrícia explica que prefere o

CIL de Ceilândia, pois é perto de sua casa e porque conhece pessoas que já estudam nessa escola. Segundo ela, as referências positivas obtidas por meio de outras pessoas fizeram com que optasse pelo CIL de Ceilândia. Durante essa sequência há marcadores conversacionais verbais positivos empregados por Patrícia para declarar que, apesar das dificuldades, “valeu a pena”, houve uma “gratificação”, “foi boa”, “a turma é boa”, “os professores são bons” e, finalmente, “a forma de ensino é ótima”.

Maria sugere durante as discussões que se amplie o número de CILs no DF, devido aos problemas relacionados à distância e ao deslocamento. Isso porque afirma que problemas de transporte fazem com que ela chegue atrasada e perca matéria. Patrícia acrescenta outra demanda ao CIL: gostaria de fazer outro idioma. De acordo com a legislação do CIL à época, os estudantes não podiam cursar mais de um idioma. Mesmo sendo uma estudante de segundo semestre em CIL, Patrícia já apresentava seu desejo em cursar outro idioma.²³

Isabel sugere em sua elaboração conclusiva que haja vagas para pessoas que já concluíram seus estudos e que necessitam do curso de inglês. Assim, apresenta em sua fala uma recomendação para o acesso “das pessoas que já pararam de estudar”. Afirma que “eles” deveriam fazer algum projeto, referindo-se aos que traçam as políticas públicas relativas ao ensino de LE no DF: segundo ela, é preciso pensar em um projeto para ampliar as vagas para “eles”, ou seja, para aqueles que não estão mais na rede pública de ensino.

²³ Muitos/as jovens não se limitam ao estudo de uma LE em CIL. Optam por fazer um novo idioma, matriculando-se no que se intitula dupla opção. Para Helena e Alan, estudantes de inglês do GD Dimensão, há o problema do horário do curso de francês para uma futura dupla opção ao concluírem o curso de inglês.

“Eu sempre tive assim essa vontade de aprender...”: línguas estrangeiras no cotidiano

Para além do acesso ao estudo em CIL ou na escola conveniada de francês, surge uma dificuldade para o estudo de LE: a permanência e a terminalidade do curso de idiomas. Concluir os estudos de idiomas em CIL ou na escola de francês conveniada à SEEDF significa superar dificuldades relacionadas ao custo do livro didático, ao aumento da carga de estudos devido à questão curricular em LE, ao transporte escolar e à nova rotina semanal, tendo em vista os problemas de adequação de horários dos cursos. No GD Esforço, há uma passagem em torno do currículo de LE em escolas regulares e em escolas específicas, relacionando-o ao conteúdo estudado em CIL. Primeiramente, o estudo em CIL abarca a questão referente à aquisição do livro didático importado, cujo custo é “muito alto” para Robson e “muito caro” para Andressa. Em segundo lugar, como dificuldade para permanência e conclusão do curso de línguas, surge a questão do transporte escolar. No GD Esforço, Andressa descreve o transporte como “ruim”, afirmando que “quem mora um pouco longe” enfrenta problemas de um transporte “ruim” e que isso quase a fez desistir do curso em certa ocasião, mas diz que não vai desistir porque está perto do fim do curso. Robson destaca que há estudantes que moram em Vendiinha e em Padre Bernardo (GO) e que estudam no CIL de Brazlândia, o que provoca “um grande transtorno nisso também, porque pesa muito no final do mês”.²⁴ Em outra passagem desse GD Esforço, José Pedro

²⁴ Outros grupos de discussão refletem sobre as dificuldades no transporte para o deslocamento da escola regular ou do domicílio até um CIL. Essa foi uma orientação coletiva, pois surgiu também em outros grupos de discussão. Para Helena, do GD Dimensão, o CIL de Ceilândia é “bem longinho”. Arelada a essa dificuldade de transporte, há a dificuldade de deslocamento do jovem com segurança até os CILs. Durante a pesquisa em Ceilândia, no dia 5 de setembro de 2012, conforme relato em diário de campo, quando a pesquisadora estava nas dependências da escola, houve uma correria de jovens. Duas estudantes estavam muito nervosas porque

afirma que só anda “atrasado, andando rápido, correndo atrás de ônibus com vizinhos, é só um tchauzinho rápido, não pode nem demorar muito tempo no tchau porque, se não, perde o ônibus”.

Uma terceira dificuldade para a permanência em CIL é a questão da oralidade, sobretudo em espanhol, que aparentemente se assemelha ao português. A “oralidade é essencial”; “a prova” e a “parte oral” são apontadas de forma enfática por Robson, pois o curso de espanhol é difícil, mesmo “levando aos trancos e errando”. Esses jovens expressam que é preciso errar para aprender e que foi uma surpresa estarem no último nível, porque, quando entraram no CIL de Brazlândia, não faziam ideia de que chegariam ao final do curso. Apesar de haver dificuldades em termos de conteúdo de LE em CIL devido à oralidade, José Pedro destaca que se trata de uma escola que tem muitos “recursos” para oferecer aos estudantes. Na escola regular, de acordo com José Pedro, as atividades propostas no componente curricular LE não passam “da leitura de um livro” e não há cobrança da aprendizagem oral: “se você não quiser, você não fala na escola”. Para os jovens do GD Esforço, o próprio conteúdo desenvolvido em CIL em espanhol pareceu ser desafiador, com mais provas em comparação com a escola regular, avaliando a parte oral e auditiva e de leitura e escrita.

No GD Aurora, Pierre manifesta o desejo de “conhecer o mundo” e, para o estudante Robson, do GD Esforço, esse estudo de línguas é

havam acabado de ser roubadas na praça ao lado do CIL de Ceilândia. A pesquisadora relata que teve a impressão de que isso era algo que ocorria sempre, algo comum, pois essa praça é grande e em alguns períodos do dia fica à mercê de infratores/as. Entende que a parada de ônibus fica distante da entrada do CIL de Ceilândia e que os/as estudantes devem passar ao lado do muro da escola, paralelamente à praça. Essa praça fica entre o CIL de Ceilândia e a Administração Regional de Ceilândia, órgão do Executivo local. Entretanto, é um local que se mostra perigoso para os/as estudantes desse CIL.

“Eu sempre tive assim essa vontade de aprender...”: línguas estrangeiras no cotidiano

uma maneira de estar “mais ligado, assim, antenado pelo mundo”. José Pedro, jovem do GD Esforço, também ratifica essa questão, afirmando: “focando também não só no seu país, mas no que acontece do lado de fora, [...] você entende um pouco também do que tava acontecendo no mundo” (José Pedro). Permanecer no CIL significa a possibilidade de ver alguém falando espanhol para José Pedro e Robson, que exemplificam essa orientação coletiva durante a passagem final do GD Esforço. Suas últimas falas explicitam que, em um “mundo amplo”, estudar espanhol fez com que vissem um “mundo às vezes tão próximo”. Estudar línguas fez com que Robson se “aproximasse um pouco mais” desse mundo, podendo desvelá-lo por meio desse estudo. Robson afirma que o fato de ver que “o mundo é amplo” o faz imaginar que outras pessoas em outros países também estão fazendo a mesma coisa que ele, o que representa um sentimento de pertencimento ao mundo, e não somente ao seu país. Perto de finalizar sua elaboração, há momentos de alongamento silábico, em “é”, “assim” e “bom”, para enfatizar a ideia de que tudo isso é “maravilhoso”. Durante o GD Esforço, a jovem Andressa concorda com as falas de seus colegas e todos riem juntos por uns segundos. Surgem orientações coletivas que se aproximam das orientações do GD Aurora, trazendo à tona a compreensão de que os CILs e a escola conveniada de francês são espaços de experiências conjuntivas para os jovens da rede pública do DF.

Tecendo algumas conclusões

Ao se compreender o cotidiano do jovem do ensino médio, depara-se com dificuldades inerentes a uma árdua rotina suplementar de estudos, relacionadas à questão da autonomia do jovem e à permanência nos estudos de

línguas. Conhecer a rotina semanal e de final de semana dos jovens possibilita uma compreensão mais profunda do que significa ser estudante de LE.

O estudo de línguas em escolas específicas pode propiciar a busca pelo conhecimento, compreensão e aproximação do mundo, para além do próprio país do jovem. Os jovens se adaptam às novas demandas, sendo capazes de incluir em suas rotinas semanais maior carga horária para o estudo de LE, acima da carga horária na escola regular. O jovem se mobiliza em busca de projetos de futuro a partir do que faz por sua própria vontade. A vontade própria e a busca por autonomia do jovem esbarram em seu desejo de mobilidade e de amplitude em relação ao mundo em que vive. O fato de ser exposto a uma maior oferta de escolaridade pode ser um diferencial em seus projetos de vida, para além de projetos profissionais. Weller (2014, p. 141) afirma que

a escola de Ensino Médio tem dedicado mais atenção ao desenvolvimento de projetos profissionais dos jovens do que propriamente aos projetos de vida que buscam atribuir sentido à biografia como um todo.

Ter que estudar em CIL devido a uma organização estrutural da SEEDF ou por uma questão familiar foi interpretado pelos jovens como algo positivo. Observou-se em algumas falas uma migração da obrigatoriedade de frequentar os cursos de LE para a vontade de permanecer neles com esforço e desejo de concluí-los. Assim, os/as estudantes mostraram que o contato com a LE, mesmo que inicialmente de maneira obrigatória, favoreceu uma interpretação positiva do aprendizado. Os jovens apontaram que existe um ambiente diferente nessas escolas, com mais recursos,

“Eu sempre tive assim essa vontade de aprender...”: línguas estrangeiras no cotidiano

e destacaram a ênfase na oralidade como fator relevante no aprendizado de LE nesses espaços escolares.

Os jovens, quando estudam em CIL e na escola conveniada de francês, são motivados e ampliam suas oportunidades de comunicação e interação. Há também um alargamento e expansão em sua escolarização, bem como a possibilidade de aprenderem outros idiomas, além daqueles que cursam como primeira opção. Alguns iniciam seus estudos já mobilizados anteriormente, quer porque gostam de idiomas, de música, de “tirar onda” com os/as colegas, quer porque buscam a estética e uma compreensão de mundo. Aprender outros idiomas é um desafio que leva a oportunidades: oportunidade de ser melhor, de se comunicar, de ter bons resultados acadêmicos, de interagir. Há uma maior exposição à escolarização, com priorização dos estudos em detrimento do estágio ou trabalho precário oferecido aos jovens, fazendo com que eles reflitam sobre seus projetos de vida e de futuro.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Quatro estações no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2012.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2003.

BOHNSACK, Ralf. Documentary method and group discussions. In: BOHNSACK, Ralf; PFAFF, Nicole; WELLER, Wivian. *Qualitative analysis and documentary method in international education research*. Germany: Barbra Budrich, 2010. p. 99-124.

BOHNSACK, Ralf. Documentary Method. In: FLICK, Uwe. *Qualitative data analysis*. Los Angeles, London: Sage, 2014. p. 217-233.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2010.

CORACINI, Maria José. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

DAHLET, Patrick. Se former en langues, un projet d'être. *Synérgies Brésil*, São Paulo, n. 6, p. 11-32, année 2004. Organizado por José Carlos Chaves Cunha.

DAMASCO, Denise Gisele de Britto. Existe-t-il des politiques conçues pour l'enseignement de Français Langue Étrangère au District Fédéral. *Synérgies Brésil*, São Paulo, n. especial, n. 1, p. 77-84, 2010.

DAMASCO, Denise Gisele de Britto. Professor/a ou instrutor/a de línguas? In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS NO SÉCULO XXI, 8., 2012, São Paulo. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/professora_ou_instrutora.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2013.

DAMASCO, Denise Gisele de Britto. *Contando uma história: o ensino público de línguas estrangeiras a partir das interpretações de jovens e de docentes do Distrito Federal*. 2014. 463 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

“Eu sempre tive assim essa vontade de aprender...”: línguas estrangeiras no cotidiano

DAMASCO, Denise Gisele de Britto; WELLER, Wivian. Centros Interescolares de Línguas no Distrito Federal: uma experiência singular no Brasil. *Revista Com Censo: estudos educacionais do Distrito Federal*, Brasília, v. 4, n. 2, p. 43-53, maio 2017.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. *Investigación cualitativa em Educación*. Fundamentos y Tradiciones. Madrid: Mc Graw Hill, 2003.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. *Qualitative data analysis*. Los Angeles: Sage, 2014.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Os atos de linguagem no discurso*. Teoria e funcionamento. “Quando dizer é fazer”: uma síntese sobre a pragmática conversacional. Niterói: EdUFF, 2005.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da Conversação: princípios e metáforas*. São Paulo: Parábola, 2006.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1998. p. 38-57.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Análise da Conversação*. 5. ed. São Paulo: ABDR, 2006.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Da fala à escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINEZ, Pierre. *La didactique des langues étrangères*. 5. ed. Paris: PUF, 2008. (Collection Que sais-je).

QUEIROZ, Jean-Manuel de. *L'école et ses sociologues*. 2. ed. Paris: Armand Colin, 2010.

SCHERER, Amanda E.; MORALES, Gladys; LECLERQ, Hélène. Palavras de intervalo no decorrer da vida ou por uma política imaginária da identidade e da linguagem. In: CORACINI, Maria José (Org.) *Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 23-36.

TRAVERSO, Véronique. *Analyse des conversations*. 3. ed. Paris: Nathan, 2009.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 413-466, jul./dez. 2003.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 260-300, jan./abr. 2005.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WELLER, Wivian. *Minha voz é tudo que eu tenho: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: CARRANO, Paulo César; DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla Linhares. *Juventudes e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

“Eu sempre tive assim essa vontade de aprender...”: línguas estrangeiras no cotidiano

WELLER, Wivian et al. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 17, n. 2, p. 375-395, jul./dez. 2002.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.) *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 12-28.

Anexo 1: Códigos utilizados na transcrição dos grupos de discussão

Y	Entrevistador
L	Mudança rápida de turno; pessoas falando ao mesmo tempo
Am/Bf	Abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se “m” para pessoas do sexo masculino e “f” para pessoas do sexo feminino.
?m ou ?f	Utiliza-se quando não houve possibilidade de identificar a pessoa que falou.
(.)	Um ponto entre parênteses expressa uma pausa inferior a um segundo.
(2)	O número entre parênteses expressa o tempo de duração de uma pausa (em segundos)
;	Ponto e vírgula: leve diminuição no tom de voz.
.	Ponto: forte diminuição no tom de voz.
,	Vírgula: leve aumento no tom de voz.
?	Ponto de interrogação: forte aumento no tom de voz.
exem-	Palavra foi pronunciada pela metade.
exe:::m plo	Pronúncia da palavra foi esticada (a quantidade de ::: equivale o tempo de pronúncia de determinada letra).
assim=assim	Palavras pronunciadas de forma emendada.
exemplo	Palavras pronunciadas de forma enfática são sublinhadas.
°exemplo°	Palavras ou frases pronunciadas em voz baixa são colocadas entre pequenos círculos
exemplo	Palavras ou frases pronunciadas em voz alta são colocadas em negrito.
(exemplo)	palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parênteses.

“Eu sempre tive assim essa vontade de aprender...”: línguas estrangeiras no cotidiano

()	parênteses vazios expressam a omissão de um palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parênteses varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase).
@exemplo@	Palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba.
@(2)@	Número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala
((bocejo))	Expressões não verbais ou comentários sobre acontecimentos externos