



Universidade de Brasília

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**CONTANDO UMA HISTÓRIA: O ENSINO PÚBLICO DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS A PARTIR DAS INTERPRETAÇÕES DE JOVENS E DE
DOCENTES DO DISTRITO FEDERAL**

DENISE GISELE DE BRITTO DAMASCO

**Brasília, DF
Setembro, 2014**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DENISE GISELE DE BRITTO DAMASCO

**CONTANDO UMA HISTÓRIA: O ENSINO PÚBLICO DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS A PARTIR DAS INTERPRETAÇÕES DE JOVENS E DE
DOCENTES DO DISTRITO FEDERAL**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília

Orientadora: Prof^a Dr^a Wivian Weller

**Brasília, DF
Setembro, 2014**

DENISE GISELE DE BRITTO DAMASCO

**CONTANDO UMA HISTÓRIA: O ENSINO PÚBLICO DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS A PARTIR DAS INTERPRETAÇÕES DE JOVENS E DE
DOCENTES DO DISTRITO FEDERAL**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do
título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade de Brasília

Aprovada em de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Wivian Weller – Orientadora e Presidente da Banca
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (UnB)

Patrick Alfred Dahlet
Universidade das Antilhas e da Guiana – UAG (aposentado)
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (professor visitante)

Célio da Cunha
Universidade de Brasília (Unb)

José Carlos Paes de Almeida Filho
Universidade de Brasília (Unb)

Lívia Freitas Fonseca Borges
Universidade de Brasília (UnB)

Cátia Piccolo Viero Devechi
Universidade de Brasília (Unb)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1018890.

D155c 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 / Denise Gisele de Britto Damasco. -- 2014.
463 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.
Inclui bibliografia.
Orientação: Wivian Weller.

1. Línguas estrangeiras - Estudo e ensino. 2. Educação e estado. I. Weller, Wivian. II. Título.

CDU 37.014.2

Dedico este estudo aos/às jovens estudantes e aos/às docentes de língua estrangeira com quem tive e tenho a alegria de compartilhar minha docência, meus desafios, percalços, sonhos e projetos no ensino de línguas estrangeiras.

AGRADECIMENTOS

À Professora Wivian Weller, meu respeito e admiração pela dedicação e competência com as quais me orientou, contribuindo para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Sua leitura minuciosa, sugestões, indicações bibliográficas e produção docente foram e são ainda para mim um estímulo constante.

Aos/às Professores/as da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) pelas discussões e debates em aulas e em seminários, pois isto muito contribuiu para minha formação acadêmica. O apoio dos/as docentes desta Faculdade me ajudou imensamente, despertando em mim o interesse pela pesquisa em educação.

Ao Professor José Carlos Paes de Almeida Filho, à Professora Lívia Freitas Fonseca Borges e ao Professor Célio da Cunha pelas relevantes contribuições feitas durante o Exame de Qualificação do Doutorado em 2012.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pelo afastamento remunerado para estudos durante os anos de 2012 e de 2013.

À CAPES, pela concessão de um estágio de doutorado-sanduiche no exterior em 2013.

Aos Professores François Dubet e Eric Macé e à Professora Valérie Spaëth que me receberam em estágio em 2011, em Bordeaux e em Besançon, respectivamente, e à Embaixada da França no Brasil, por meio do setor de Serviço de Cooperação e de Ação Cultura, que tornou isto possível.

Ao Professor Maurice Tardif, que me orientou durante o estágio doutoral em Montréal, aos membros do Centro de Pesquisa Interuniversitária sobre a Formação e a Profissão Docente – CRIFPE, sobretudo, a Sophie, Linda e Johanne, da Universidade de Montréal, bem como aos/às jovens Yuri, Bruno, Maria, Alessandra e à Deborah que alegraram meus dias durante o doce inverno canadense.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação e do Programa da Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília com quem tive a oportunidade de conviver e de debater.

Aos/às colegas do grupo de pesquisa Gerações e Juventude (GERAJU), com quem pude compartilhar os achados da pesquisa e trocar percepções e interpretações ao longo do percurso. Especialmente à Sinara, à Catarina e à Lucélia com quem pude compartilhar momentos concretos de pesquisa pelo Distrito Federal

À Lucélia Bassalo, que além de ter sido minha colega em disciplinas entre 2010 a 2012, tornou-se uma amiga para todos os momentos durante esta caminhada, com quem eu pude contar sempre, a quem pude mostrar meus rascunhos, minhas dúvidas e descobertas. Este trabalho não teria sido o mesmo sem a leitura desta amiga e pesquisadora do campo da juventude.

À Maria Helena Teixeira, minha amiga e leitora assídua, em português e em francês, pelos questionamentos, pela troca de experiência docente e pelo incentivo constante durante esta jornada.

Às professoras pioneiras do CIL de Brasília, ao professor pioneiro de francês, aos docentes e estudantes de CILs e aos/as docentes e estudantes da escola conveniada de francês à SEDF, pela atenção com que me receberam, disponibilizando seu tempo para participar de grupos de discussões e de entrevistas narrativas, fornecendo assim, os dados para essa pesquisa.

Às minhas amigas e amigos de infância, de juventude e de trabalho, bem como aos/às colegas da Aliança Francesa e do CIL de Brasília, que sempre me apoiaram durante a preparação deste estudo.

À minha mãe Neyde, à minha irmã Patrícia, aos meus irmãos e demais familiares e amigos residentes em São Paulo, Assis, Niterói, Rio de Janeiro, Goiânia, Campinas e de Belo Horizonte, que me receberam em suas casas, para que eu pudesse participar de eventos e seminários. E ao Antônio, por seu apoio cotidiano em Brasília.

Aos meus filhos Daniel, Gustavo e Mariana pela paciência e compreensão nos momentos de ausência e de cansaço. A alegria juvenil de vocês é contagiante e me impulsionou sempre. Agradeço ao meu esposo Ronan, pelo amor incondicional, pelo sorriso, pelo incentivo e apoio em todos os momentos.

O Jovem e a Escola

Todo jovem abriga
Em algum lugar
Razões que a escola
Não chega a imaginar

Todo jovem oculta
Em algum lugar
Sentimentos que o currículo
Não consegui revelar

Todo jovem dissimula
Em algum lugar
Cismas que o mestre
Nem sequer vai vislumbrar

Todo jovem guarda
Em algum lugar
Enredos que a vida
Vai desnovelar

Todo jovem enxerga
Em algum lugar
Sinais luminosos
Para decifrar

Todo jovem busca
Em algum lugar
Lições que os livros
Não vão ensinar

Todo jovem espera
Ter algum lugar
Onde a lição suprema
Seja: "Viver é sonhar"

Moaci Carneiro

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. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília.

RESUMO

Esta tese integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e foi desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa GERAJU - Geração e Juventude, cadastrado no diretório de grupos do Conselho Nacional de Pesquisa Científica (CNPq). A compreensão dos sentidos e significados do estudo e do ensino de língua estrangeira para o/a jovem da rede pública do Distrito Federal (DF) constituem o objetivo geral da presente pesquisa. O referencial teórico deste estudo conta com aproximações conceituais em torno de juventude e língua estrangeira, bem como de docência, histórico da legislação e das políticas de ensino de língua estrangeira no país e no DF. O campo da juventude e gerações está alicerçado em estudos clássicos e contemporâneos da área. Os aportes teórico-metodológicos estão ancorados na Sociolinguística Interacional de Erving Goffman, na Etnometodologia de Harold Garfinkel e na Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim. Realizou-se uma triangulação metodológica na interpretação dos dados qualitativos com o Método Documentário (BOHNSACK, 2004; 2010; e BOHNSACK & WELLER, 2010) e na Análise da Conversação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006 e MARCUSCHI, 2006). O trabalho de campo foi realizado no período de junho de 2010 a novembro de 2012, com jovens estudantes, jovens que lecionam língua estrangeira, docentes pioneiros/as dos anos 1970-1980 da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) e com jovens estudantes e docentes da escola conveniada de francês à SEDF. Durante a pesquisa empírica, realizou-se 13 grupos de discussão com estudantes, 05 com professores/as e 04 entrevistas narrativas com docentes da SEDF. Na análise dos dados empíricos foram abordados os seguintes temas: 1) Reconstrução da história do ensino público de línguas do DF, com uma proposta de periodização da mesma (de 1959 a 1973; de 1974 a 1998 e de 1999 a 2014); 2) Compreensão dos sentidos e significados do estudo e ensino de LE para o/a jovem estudante e para seus/as docentes. Os resultados da pesquisa revelaram que o estudo de uma língua estrangeira representa uma caminhada do acesso ao término, com experiências coletivas vivenciadas e uma projeção de futuro para os/as jovens. Entre os/as docentes ativos e com menos de 29 anos, observou-se ainda que estes/as podem ser um modelo de sucesso profissional diante de outro/a jovem, apontando a flexibilidade e a capacidade de adaptar-se às mudanças. Em relação ao ensino de línguas, constatou-se diferenças significativas entre os/as docentes pertencentes a primeira geração de professores de idiomas no DF e os/as jovens docentes na atualidade, destacando-se uma concepção de docência como uma profissão para toda a vida e uma docência como grau inicial de outra carreira profissional.

Palavras-chave: Juventude e Educação; Aprendizagem e Ensino de Línguas Estrangeiras; Pesquisa Qualitativa; Método Documentário e Análise da Conversação; Grupos de Discussão

DAMASCO, Denise Gisele de Britto. **Telling a story:** the teaching of foreign language based on the interpretation of young students and teachers of the Federal District. Thesis (Doctorate in Education) – University of Brasilia.

ABSTRACT

This thesis is part of the Post-graduate Program in Education of the School of Education at the University of Brasilia and was carried out in the scope of the research group GERAJU – Generation and Youth, registered in the directory of groups of the National Council of Scientific Research (CNPq). The general objective of the present research is to understand the senses and meanings of the study and teaching of foreign languages for the young people of the public schools of the DF. The theoretical background of this study uses conceptual approximations about youth and foreign languages, as well as teaching, the history of legislation, and policies in the teaching of foreign languages in Brazil and in the DF. The field of youth and generations is rooted in classical and contemporary studies. The theoretical and methodological bases are anchored in International Sociolinguistics of Erving Goffman, in Ethnomethodology of Harold Garfinkel and in the Sociology of Knowledge of Karl Mannheim. There was methodological triangulation in the interpretation of qualitative data with the Documentary Method (BOHNSACK, 2004; 2010; e BONHSACK & WELLER, 2010) and the Conversation Analysis (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006 e MARCUSCHI, 2006). The fieldwork was carried out from June 2010 to November 2012, with young students, young teachers of foreign languages, trailblazing teachers from the 1970s and 1980s from the State Secretary of Education of the Federal District (SEDF), and with young students and teachers of the French partner school to SEDF. During the empirical research, 13 discussion groups were conducted with students, 05 with teachers and 04 narrative interviews with teachers of SEDF. The analysis of the empirical data included the following subjects: 1) A reconstruction of the history of public foreign language education in the DF from its conception to present, with a proposal for timeframes; 2) The understanding of the senses and meanings of the study and teaching of foreign languages to the young student and his/her teacher. The results of the research revealed that the study of a foreign language represents a journey from the beginning to the end, with collective experiences and a projection of the future to the young people. For the teachers with less than 29 years old it was observed that they could become a model of professional success for young people highlighting the flexibility and readiness to adapt to changes. In regards to the teaching of languages, significant differences were identified between the first generation of teachers of foreign languages in the DF and the young teachers of today, highlighting a conception of teaching as a life-long profession and teaching as the First step in another professional career.

Keywords: *Youth and Education; Foreign Language Learning and Instruction; Qualitative Research; Documentary Method and Conversation Analysis; Discussion Groups*

DAMASCO, Denise Gisele de Britto. **Raconter une histoire** : l'enseignement public de langues étrangères à partir des interprétations de jeunes et d'enseignants du District Fédéral. Thèse (Doctorat en Éducation) – Université de Brasilia.

RÉSUMÉ

Cette thèse intègre le Programme de Doctorat en Sciences de l'Éducation de la Faculté d'Éducation de l'Université de Brasilia et a été développée dans le cadre du groupe de recherche GERAJU – Génération et Jeunesse, groupe inscrit sur le registre du Conseil National de Recherche Scientifique (CNPq). La compréhension des sens et des significations de l'étude et de l'enseignement de langue étrangère (LE) pour des jeunes du réseau de l'éducation publique du District Fédéral (DF) constituent l'objectif général de la présente recherche. Le référentiel théorique de cette étude dresse une approximation conceptuelle entre la jeunesse et la langue étrangère, ainsi que l'enseignement, l'historique de la législation et des politiques d'enseignement de langue étrangère dans le pays et dans le DF. Le domaine de la jeunesse et des générations est fondé sur des études classiques et contemporaines de ce champ d'études. Les apports théorico-méthodologiques sont ancrés dans la Sociolinguistique Interactionnelle d'Erving Goffman, dans l'Ethnométhodologie de Harold Garfinkel et dans la Sociologie de la Connaissance de Karl Mannheim. Une triangulation méthodologique de l'interprétation des données qualitatives avec la Méthode Documentaire et l'Analyse Conversationnelle a été réalisée. Le travail sur le terrain a été mené dans la période comprise entre juin 2010 et novembre 2012, avec de jeunes étudiant(e)s, des jeunes qui enseignent la langue étrangère, des enseignant(e)s pionniers(ères) des années 1970-1980 du Secrétariat d'État de l'Éducation du District Fédéral (SEDF) et des jeunes étudiants et professeurs d'une école de français signataire d'un accord de coopération avec le SEDF. Au long de la recherche empirique, 13 groupes de discussion avec des étudiants, 05 avec des enseignant(e)s et 04 entretiens narratifs avec des enseignant(e)s du SEDF ont été menés à bien. Lors de l'analyse des données empiriques, les thèmes suivants ont été traités : 1) Reconstruction de l'histoire de l'enseignement public de langues du DF, avec une proposition de sa périodisation ; 2) Compréhension des sens et des significations de l'étude et enseignement de LE par les jeunes étudiant(e) et par les enseignant(e)s. Les résultats de la recherche ont montré que l'étude d'une langue étrangère représente un parcours, des expériences collectives et une projection d'avenir pour les jeunes. Parmi les enseignant(e)s, actifs(ves) ayant moins de 29 ans, nous avons aussi observé qu'ils/elles peuvent être un modèle de réussite professionnelle en faisant état d'une flexibilité et d'une capacité plus grande de s'adapter aux changements. Concernant l'enseignement de langues, nous avons constaté des différences significatives entre les enseignant(e)s qui appartiennent à la première génération de professeurs de langues dans le DF et les jeunes enseignant(e)s d'aujourd'hui. Il en est ressorti respectivement une conception de l'enseignement comme une profession à vie pour les uns et comme un niveau initial d'une autre carrière professionnelle pour les autres.

Mots-clés : Jeunesse et Éducation ; Apprentissage et Enseignement de Langues Étrangères ; Recherche Qualitative ; Méthode Documentaire et Analyse Conversationnelle ; Groupes de Discussion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Estudantes de francês e alguns membros do grupo de discussão <i>Aurora</i> – Brasília (DF)	30
Ilustração 2	Grupo de Discussão realizado no CIL de Ceilândia (DF)	64
Ilustração 3	Palestra de Uwe Flick no Seminário Internacional Brasil-Alemanha de Pesquisa Qualitativa: Interpretação Documentária e Triangulação Metodológica – Campinas (SP)	81
Ilustração 4	Saída de estudantes do CIL de Ceilândia (DF)	110
Ilustração 5	Estudantes de francês e a pedra fundamental da Casa da Cultura Francesa – Brasília (DF)	146
Ilustração 6	Grupo de Discussão <i>Tirar Onda</i> – Brasília (DF)	198
Ilustração 7	Grupo de Discussão <i>Jogado aos Leões</i> - Brazlândia (DF)	276
Ilustração 8	Grupo de Discussão <i>Marcar História</i> – Brasília (DF)	325

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese da relação entre a questão principal e objetivo geral da pesquisa	26
Quadro 2	Síntese da relação entre as questões específicas e objetivos específicos da pesquisa	26
Quadro 3	Síntese da pesquisa	29
Quadro 4	Histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil (1837/1976)	46
Quadro 5	Histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil (1980/2014)	49
Quadro 6	Organização da coleta de dados por tema e por ano	114
Quadro 7	Síntese da coleta de dados de acordo com as questões e objetivos de pesquisa	115
Quadro 8	Justificativas para a não-seleção de grupos de discussão para interpretação	117
Quadro 9	Comparação de duas versões de transcrições de dados orais	125
Quadro 10	Quantitativo de versões de transcrições de dados orais por grupo de discussões e entrevistas narrativas	127
Quadro 11	Exemplificação de divisão temática do grupo de discussão realizado com docentes pioneiras <i>Marcar História</i>	128
Quadro 12	Exemplificação de uma interpretação formulada a partir da passagem <i>Trajetórias</i> do GD <i>Como um Espelho</i>	129
Quadro 13	Exemplificação de uma interpretação refletida a partir da passagem <i>Trajetórias</i> do GD <i>Como um Espelho</i>	134
Quadro 14	Quantitativo de participações da pesquisadora durante os grupos de discussão interpretados	143

Quadro 15	Trajetórias de docentes de línguas estrangeiras do Distrito Federal dos anos 1970	162
Quadro 16	Síntese da fundamentação legal dos Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal (1974/1998)	166
Quadro 17	Início de funcionamento, atos de criação e documentação de reconhecimento dos Centros Interescolares de Língua do DF (1974/1998)	167
Quadro 18	Síntese da fundamentação legal dos Centros Interescolares de Línguas (1999/2014)	187
Quadro 19	Dificuldades no estudo de línguas de jovens estudantes	219
Quadro 20	Rotina semanal dos/as jovens Robson e Dayse do GD <i>Esforço</i>	238
Quadro 21	Rotina semanal dos/as jovens José Pedro e Andressa do GD <i>Esforço</i>	240
Quadro 22	Exemplificação de quadro interativo do GD <i>Esforço</i>	244
Quadro 23	Motivações no estudo de línguas estrangeiras de jovens estudantes	247
Quadro 24	Dificuldades e motivações dos/as jovens que lecionam línguas estrangeiras	291
Quadro 25	Passagens interpretadas sobre a percepção de docência	327

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
APEERJ	Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro
APFDF	Associação de Professores de Francês do Distrito Federal
APLIESP	Associação de Professores de Inglês do Estado de São Paulo
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEJA	Centro de Ensino de Jovens e Adultos
CESAS	Centro de Ensino Supletivo da Asa Sul
CIEP	Centre International d'Études Pédagogiques
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CIL02	Centro Interescolar de Línguas 02 de Brasília
CILB	Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia
CILC	Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia
CILG	Centro Interescolar de Línguas do Guará
CILSob	Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho
CILT	Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNED	Centre National d'Enseignement à Distance
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COOPLEM	Cooperativa de Professores de Língua Estrangeira Moderna
CRIFPE	Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante
DF	Distrito Federal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais em Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENPLE	Encontro Nacional de Política do Ensino de Línguas
FBPF	Federação Brasileira de Professores de Francês
FLE	Francês Língua Estrangeira
GERAJU	Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LBD	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
OIF	Organização Internacional da Francofonia
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProFLE	Professionnalisation en Français Langue Étrangère
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RA	Região Administrativa do Distrito Federal
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
TESOL	Teaching English to Speakers of Others Languages
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I LINGUAGEM, LÍNGUA E LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	31
1.1 O campo da linguagem, língua e discurso.....	32
1.2 O campo da aprendizagem e do ensino de língua estrangeira.....	41
1.2.1 Onde o/a jovem da Educação Básica aprende línguas estrangeiras?	45
1.2.2 Como o/a jovem se forma para lecionar língua estrangeira?	56
CAPÍTULO II JUVENTUDE E GERAÇÕES.....	65
2.1 A leitura de estudos clássicos: Flitner, Lapassade, Matza e Mannheim... ..	66
2.2 Leituras contemporâneas sobre juventude e gerações	73
CAPÍTULO III ABORDAGENS RECONSTRUTIVAS: APORTES TEÓRICO- METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	82
3.1 Reconstrução: o princípio que ordena a investigação.....	82
3.1.1 A Sociolinguística Interacional.....	84
3.1.2 A Etnometodologia e a Análise da Conversação.....	91
3.1.3 Aproximações metodológicas entre a Análise da Conversação e o Método Documentário.....	93
3.2 Grupo de Discussão na pesquisa social.....	100
3.2.1 Definição e origens do Grupo de Discussão.....	101
3.2.2 Utilizando os Grupos de Discussão na pesquisa social no Brasil.....	106
CAPÍTULO IV TRAJETÓRIA DA PESQUISA DE CAMPO.....	111
4.1 Memórias do campo: Brasília, Ceilândia e Brazlândia.....	110
4.2 Critérios de seleção dos dados para interpretação.....	116
4.3 O roteiro dos grupos de discussão e das entrevistas narrativas.....	119
4.4 Construção de dados qualitativos para interpretação.....	121
4.4.1 O diário de campo.....	121
4.4.2 O perfil dos sujeitos de pesquisa.....	122
4.4.3 A transcrição dos dados orais.....	123
4.4.4 A divisão temática dos grupos de discussão.....	127
4.5 Etapas de interpretação dos dados qualitativos.....	129
4.6 A questão técnica e a reflexão sobre a pesquisa.....	135
4.7 O papel da pesquisadora no campo.....	141
4.8 A ética na pesquisa.....	143
CAPÍTULO V CONTANDO UMA HISTÓRIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS NO DISTRITO FEDERAL.....	147
5.1 De 1959 a 1973: a pedra inaugural	150
5.1.1 A cultura e a língua francesa na nova capital.....	150
5.1.2 As primeiras décadas no ensino de línguas na capital.....	153
5.1.3 Vozes de docentes dos anos 1970.....	156
5.2 De 1974 a 1998: uma experiência singular no Distrito Federal	163
5.2.1 Oito Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal.....	164

5.2.2 Vozes de docentes pioneiras do Centro Interescolar de Línguas de Brasília.....	170
5.3 De 1999 até o presente: desafios da contemporaneidade	180
5.3.1 Vozes de docentes contemporâneos/as.....	188
CAPÍTULO VI JOVENS QUE ESTUDAM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	199
6.1 Apresentação dos grupos de discussão com jovens estudantes.....	199
6.1.1 Grupo <i>Aurora</i>	199
6.1.2 Grupo <i>Tirar onda</i>	204
6.1.3 Grupo <i>Dimensão</i>	209
6.1.4 Grupo <i>Com música</i>	212
6.1.5 Grupo <i>Esforço</i>	215
6.2 Dificuldades no estudo da língua estrangeira	218
6.2.1 A questão da obrigatoriedade	219
6.2.2 Dificuldades de acesso ao estudo de línguas estrangeiras no DF.....	227
6.2.3 Dificuldades para permanecer e concluir os estudos de línguas.....	232
6.3 Motivações para o estudo de línguas estrangeiras	247
CAPÍTULO VII JOVENS QUE LECIONAM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	277
7.1 Apresentação dos grupos de discussão com jovens professores/as.....	277
7.1.1 Grupo <i>Porto Seguro</i>	277
7.1.2 Grupo <i>Pedra do Sapato</i>	282
7.1.3 Grupo <i>Como um Espelho</i>	284
7.1.4 Grupo <i>Jogado aos Leões</i>	288
7.2 Dificuldades e motivações na docência em línguas no DF.....	290
7.2.1 O início da docência.....	291
7.2.2 O encontro com o outro.....	295
7.2.3 Um público heterogêneo.....	302
7.2.4 A relação com os países do idioma lecionado.....	313
7.2.5 Ser um profissional de sucesso.....	317
7.2.6 Estar seguro/a na docência.....	320
CAPÍTULO VIII DOCÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO DF: DAS PRIMEIRAS GERAÇÕES AOS DIAS ATUAIS.....	326
8.1 Docência para a vida.....	327
8.1.1 Trajetórias de professoras pioneiras de CIL.....	327
8.1.2 Do início ao término da carreira docente.....	341
8.2 A docência como grau inicial de uma futura carreira profissional.....	344
8.2.1 Trajetórias de jovens que lecionam língua estrangeira.....	345
8.2.2 <i>Ninguém quer terminar a sua carreira como professor</i>	359
8.2.3 <i>Qualidade de vida é trabalhar menos e ganhar mais</i>	363
8.3 Docência na perspectiva de distintas gerações	369
SÍNTESE CONCLUSIVA.....	371
NOTAS.....	391
REFERÊNCIAS.....	418
GLOSSÁRIO.....	437
APÊNDICES.....	438
ANEXOS.....	462

INTRODUÇÃO

Acreditar que jovens atribuem sentidos e significados no estudo de línguas, para além do conhecimento do idioma *de per sí*, motivou este estudo realizado no Distrito Federal (DF). Há jovens estudantes e jovens docentes que se encontram em ambientes escolares públicos específicos para o estudo de línguas no DF, com histórias comuns que fazem surgir orientações coletivas tecidas por fios de desejo, de vontade, de esforço pessoal, familiar e profissional. Retrato de uma juventude que se apresenta, ainda nos dias atuais, como “potencialidade pronta para qualquer oportunidade” (MANNHEIM, 1961, p.41).

A partir de uma abordagem qualitativa da pesquisa procurou-se entender as visões de mundo de jovens estudantes e jovens professores/as de escolas específicas e públicas de idiomas, assim como compreender os acontecimentos referentes ao ensino de línguas no DF, por meio dos dados oriundos dos grupos de discussão e de entrevistas narrativas.

Este estudo encontra-se no campo da Educação, inserido na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação e vinculado ao grupo de pesquisa Gerações e Juventude (GERAJU), cadastrado no diretório de grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Elegeu-se “a política pública para começar” (ALMEIDA FILHO, 2012, p.129), a fim de compreender as dificuldades e as motivações de jovens no estudo e no ensino de língua estrangeira. Política pública sendo entendida como a ação do Estado para atender as necessidades da coletividade, que visa ao bem comum, a diminuição da desigualdade ao promover a justiça social (MULLER; SUREL, 1998). Neste estudo, a política pública educacional, referente ao estudo e ao ensino de línguas estrangeiras, foi capturada pelo olhar dos sujeitos que a vivenciaram, pelos/as jovens estudantes e jovens docentes que ainda a experienciam¹.

Construiu-se esse estudo a partir de reflexões oriundas a) das disciplinas² cursadas durante o doutorado, dos ajustes propostos pela Banca de Qualificação do Projeto de Tese em 2012, do processo constante de orientação de pesquisa com a Prof^a. Orientadora Wivian Weller, durante os anos de 2010 a 2014; b) do aprofundamento teórico sobre a história do ensino de línguas no país, sobre

juventude e sobre os métodos reconstrutivos de interpretação de dados qualitativos; c) do trabalho de campo realizado entre os anos 2010 a 2012, com sucessivas aproximações ao objeto de estudo para problematização e compreensão do mesmo; d) da análise dos dados por meio da triangulação metodológica realizada entre o Método Documentário, Grupos de Discussão e a Análise da Conversação; e) de dois estágios internacionais realizados, em 2011 na França³ e em 2013 no Canadá⁴; f) da participação no grupo de pesquisa GERAJU⁵, e finalmente, g) a partir das reflexões geradas com a participação em congressos, seminários, debates e atividades como docente de francês na rede pública do DF⁶. Estes sete componentes propiciaram esta pesquisa em Educação e o amadurecimento da tese de que o estudo e o ensino de língua estrangeira geram ao/à jovem estudante e ao/à jovem docente um sentido e significado no presente e projetos de futuro, quando o *lócus* desta aprendizagem torna-se espaço de interação e de experiências conjuntivas.

Desta forma, nesse estudo há os eixos: juventude, língua estrangeira (LE) e docência em LE. Juventude é definida como uma categoria histórica e socialmente constituída e não uma passagem de uma etapa para outra. O critério biológico ou de idade não definem por si só o/a jovem. A juventude é relevante em si mesma, na medida em que o/a jovem se descobre, se desvela para o mundo no presente, construindo seus projetos de futuro, a partir de suas vivências em um determinado tempo e contexto. Este conjunto de experiências dos/as jovens constrói sua identidade juvenil. A docência em si, não somente a docência em língua estrangeira, trata-se de um trabalho multidimensional (TARDIF, 2011) e complexo (TARDIF, LESSARD, 2009) que exige conhecimento em diversos campos, na medida em que se interage com diversos agentes desde o público-alvo - os/as aprendentes, até os terceiros agentes: pais, mães, equipe de gestão escolar, equipe de acompanhamento de estudantes com necessidades especiais, por exemplo.

Para além de contextos históricos, sociais e culturais, os/as jovens experienciam processos de escolarização, dentre os quais, aqueles relacionados ao aprendizado de língua estrangeira. Língua estrangeira é compreendida como idioma (enquanto sistema) e valores (cultura) do/a outro/a. Para se comunicar na língua do/a outro/a 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. Cantar em línguas estrangeiras e na frente de públicos estrangeiros, segundo

o cantor Caetano Veloso “nasce de uma necessidade que a gente tem de chegar perto do outro, até mesmo de ser outro, de ver o mundo de um ponto de vista que não seja da perspectiva da língua portuguesa”⁷. Quando se propõe a entender, falar, compreender e produzir na língua do/a outro/a, pode-se refletir sobre a sua própria língua, seu modo de ser, de agir e interagir.

Por meio de uma língua estrangeira traz à tona a língua materna, da mesma maneira que pensar no/a jovem, faz reconhecer que outras gerações interagiram neste processo. Estudar a juventude pressupõe relacioná-la com a categoria analítica gerações, a partir de “uma análise multidimensional” das mesmas (WELLER, 2010, p.14). Conseqüentemente, a reconstrução histórica do ensino de línguas no DF torna-se relevante para que se compreendam as orientações coletivas dos/as jovens estudantes e jovens professores/as da rede pública do Distrito Federal que estudam e ensinam línguas estrangeiras em escolas específicas de idiomas⁸.

Jovens que estudam e lecionam língua estrangeira no Distrito Federal

O ensino de língua estrangeira envolve anualmente mais de 30 mil jovens do Distrito Federal, que estudam em escolas públicas de línguas⁹, em associações de cultura e centros binacionais¹⁰, em cooperativa de idiomas¹¹ e em escolas privadas específicas de idiomas¹², escolas chamadas cursos livres¹³. Almeida Filho (2012) utiliza o termo “escolas independentes” que são, em sua maioria, escolas “privadas de línguas” (p.121). A legislação estabeleceu o termo “curso livres de idiomas” ao se referir a toda instituição que ministra curso de idiomas que não seja escola pública¹⁴.

Apesar de se reconhecer que na capital federal há estratégias, políticas e programas em favor do ensino de língua estrangeira (LE) na rede pública de ensino, vivencia-se os limites de tais esforços e atribui-se, provavelmente, tais limites ao custo do/a estudante em escolas específicas de LE¹⁵. São custos relacionados ao deslocamento e transporte escolar dos/as 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/as alocados/as para esse ensino, tendo em vista que o quantitativo de estudantes/turma é inferior se comparado ao de estudantes/turma no ensino regular¹⁶. Há custos também

referentes ao tempo dispensado ao estudo de língua estrangeira, que para o/a jovem do ensino médio, por exemplo, pode significar a não realização de estágios remunerados.

As estatísticas¹⁷ apontam que, num universo de 192.000.00 habitantes em 2010, 51.340.473 indivíduos eram jovens na faixa etária de 15 a 29 anos no Brasil. Em 2012, o Distrito Federal, com a população residente total em torno de 2.570.160 habitantes, havia 734.970 indivíduos de 15 a 29 anos¹⁸.

Em 2013, segundo os dados do Censo Escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF, contou-se com 576 escolas urbanas e 75 escolas rurais, totalizando 651 escolas públicas e 471.724 matrículas na rede pública do DF. Para além da educação infantil e das escolas de educação especial, os/as estudantes da rede pública contaram com 240 instituições educacionais de Ensino Fundamental; 86 instituições de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado; 04 de Educação Profissional e ainda 1.298 turmas de educação EJA, espalhadas em diversos estabelecimentos de ensino, no turno noturno e na escola de CEJA (Centro de Ensino de Jovens e Adultos, comumente conhecido como CESAS)¹⁹.

Na rede pública do DF, do total de 27.337 profissionais docentes e especialistas em educação ativos/as em 2012²⁰, havia 1.309 profissionais entre 21 e 30 anos atuando; 9.486 profissionais de 31 a 40 anos; 12.317 profissionais de 41 a 50 anos e 3.602, profissionais de 51 a 60 anos ativos²¹. Destes/as profissionais ativos: 21.285 são do sexo feminino e 6.602 do sexo masculino. Os dados do Censo Escolar para o ano de 2013, mostram o quantitativo de 26.038 docentes, apontando para uma diminuição do número de docentes da rede²². Os/as docentes de 21 a 30 anos perfazem 34,70% do total de docentes jovens, trazendo em suas práticas diárias, em sua linguagem, marcas e visões do mundo para desempenhar o papel de educadores/as.

Há oito Centros Interescolares de Línguas no DF (CILs) e uma escola de francês conveniada à SEDF para atender aos/as estudantes da rede pública do DF, das séries finais do ensino fundamental, do ensino médio, profissional e de EJA. Deste total, há aproximadamente 700 docentes em CILs e menos de dez docentes nesta escola conveniada de francês. Dados do Censo Escolar de CIL indicam uma diminuição no quantitativo de matrículas nestas oito instituições: 33.656 matrículas em 2012 e 32.502 em 2013²³. De 2012 a 2014, a escola conveniada de francês à

SEDF também diminuiu o quantitativo de estudantes bolsistas da ordem de 750 a 450 estudantes aproximadamente²⁴. Conclui-se que há pouca oferta de ensino de línguas, no setor público, em escolas específicas para idiomas, pois nem a metade de estudantes do Ensino Médio conta com uma vaga em Centro Interescolar de Línguas, visto que os demais têm a disciplina Língua Estrangeira ofertada em sua própria escola.

Se por um lado, verifica-se uma onda em direção das ações voltadas para a terceirização do ensino de idiomas na rede privada de ensino, observa-se que o ensino público não expandiu o quantitativo de escolas de línguas, de vagas em CILs ou de bolsas de estudo na escola conveniada de francês. Esta expansão favorecerá, inclusive, uma maior escolarização do/a jovem estudante da rede pública de ensino, concorrendo para a diminuição da situação de vulnerabilidade juvenil. Porém, constata-se a necessidade ainda de estudos comparativos e pesquisas para se conhecer esse/a jovem e a relação entre juventude e escola, juventude e educação formal e não formal, juventude e línguas estrangeiras, sociabilidades juvenis, segregação sócio-espacial, violência juvenil, entre outros, na medida em que conhecer o/a jovem que está na escola leva à compreensão de seus projetos de presente e de futuro, de suas visões de mundo e de seu universo.

Relacionar um estudo as categorias juventude e língua estrangeira tornou-se pertinente na medida em que se constatou uma pequena produção discente em Pós-Graduação ao se fazer esta intersecção²⁵. Compreende-se que a intersecção juventude e língua estrangeira é um campo de investigação a ser amplamente explorado.

A escrita deste estudo doutoral e o lugar da pesquisadora

Algumas decisões, relativas à escrita, foram tomadas na feitura deste texto de final de estudo oriundo de uma pesquisa qualitativa em educação. Flick (2009) declara que a redação em pesquisa qualitativa medeia a comunicação do conhecimento, tendo em vista que é o “ponto de partida para a avaliação dos procedimentos que levaram a essas descobertas e, assim, aos resultados propriamente ditos” (p.370). Charmaz (2009) afirma que “o modo que você apresenta o material é relevante” (p.210). Assim, neste estudo, optou-se pela escrita

explícita do feminino, ao longo do texto, por acreditar que “escrever é um processo social” (CHARMAZ, 2009, p.235) e que a sociedade tem mudado em relação às questões do lugar do feminino na escrita. Ibañez (1992) afirma que toda formação social manipula inconscientemente homens e mulheres por meio da linguagem, “gerando ideologias, sistemas de códigos que passam a existir e através dos quais se apropriam de suas identidades”²⁶ (p.67). Considera-se que “a condição normal da língua é modificar-se [...]” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENSON, 1974, p.106).

Outras opções foram feitas durante o processo de escrita. Evitou-se o termo “aluno/a”, preferindo os termos jovem, estudante, ou aprendiz de línguas²⁷. Dayrell, Nonato, Dias e Carmo (2009) afirmam que o termo “aluno/a” refere-se à “condição discente do público investigado, sem levar em conta outras dimensões constituintes da condição juvenil” (p.73). Nesse estudo, o termo “aluno/a” será apenas mantido por motivo de fidedignidade às referências consultadas ou em citações dos/as próprios/as entrevistados/as. Preferiu-se a escrita da categoria juventude no singular e não o termo “juventudes”, mesmo consciente de que há diversas juventudes ou modos de ser jovem. Limitou-se à escrita confessional para apresentação do percurso de campo, reforçando o posicionamento da pesquisadora frente ao seu objeto de estudo.

Optou-se também por utilizar o termo língua estrangeira e não língua estrangeira moderna. O termo “moderna” se opõe ao termo “clássica”, pois a disciplina língua clássica esteve presente no currículo até meados do século passado e julga-se que esta distinção não faz mais sentido na contemporaneidade. Encontra-se na literatura outra nomenclatura para língua estrangeira, o termo “língua adicional”²⁸. Este termo não é empregado neste estudo, partindo do pressuposto que uma nova língua não é apenas uma outra língua somada à língua materna ou L1.

A redação desse estudo toma um caráter relevante, tendo em vista que a pesquisadora se reconhece como uma profissional do mundo das letras e das palavras. Flick (2009) afirma que a redação do estudo é um “método de pesquisa” (p.375), por ser parte integrante deste processo de pesquisa. Pareceu natural que o texto passasse “a ocupar uma posição destacada na discussão sobre a fundamentação da pesquisa qualitativa” (FLICK, 2009, p.375). Evitar uma escrita “enfadonha” e “empolada” (CHARMAZ, 2009, p.218) foi um desafio constante,

juntamente com a vontade de se realizar uma reflexão adensada, para “além de uma análise das ações e dos fatos” (CHARMAZ, 2009, p.231).

Sem a necessidade de justificar este estudo em “um discurso interminável de autorreferência” (FLICK, 2009, p.377), cabe salientar que o mesmo reflete o percurso profissional e pessoal da pesquisadora²⁹ que desde 1986 atua como professora de francês, e desde 1989, atua na rede pública de ensino, tendo sido gestora do Centro Interescolar de Línguas de Brasília³⁰. Não obstante a experiência docente, esta pesquisadora foi também estudante de línguas na década de 1970, de inglês e de francês no mesmo Centro Interescolar de Línguas de Brasília em que atua como docente de francês. Como testemunha ocular dos movimentos e tensões do ensino de línguas no DF, sentiu-se desafiada a refletir sobre a mesma, propondo uma primeira periodização desta história de ensino, bem como a tratar de docência, a partir de seu lugar de docente do ensino público e da Educação Básica.

Por estar inserida no contexto profissional brasileiro e com o olhar voltado para o outro que mora em outro país, durante este período de doutorado, o contato pessoal com pesquisadores/as francófonos/as³¹ e com uma pesquisadora francesa³² propiciaram, para além da discussão do objeto de estudo e da troca de experiências, uma vivência linguística que se estendeu durante todo período deste estudo, tecendo uma rede de trocas e dando uma dimensão internacional ao tema e indagações desta pesquisa³³. A internacionalização das pesquisas qualitativas significa intercâmbio de experiências e de resultados de pesquisas (WELLER, 2010).

O despertar para o doutorado e particularmente para pesquisa de campo educacional surgiu a partir do estudo aprofundado sobre o direito à educação desenvolvido entre 2006 e 2008³⁴, também na linha de pesquisa de Políticas Públicas e Gestão da Educação. Ressalta-se que a política pública educacional durante o mestrado foi estudada sob a perspectiva da gestão escolar. O direito à educação, enquanto direito social, presume cidadania, sendo esta compreendida como toda manifestação presente nas relações sociais, no exercício de produção coletiva e de poder, em favor dos direitos e deveres dos indivíduos nos grupos sociais. Entende-se assim, que o ensino de LE ao/a jovem é uma concreta expansão das oportunidades escolares, mesmo em um quadro de crise social e escolar, uma possibilidade para se efetivar plenamente o direito à educação desse/a jovem, em busca também de seu pleno direito à cultura. A compreensão de que o estudo de

língua estrangeira é um direito do/a jovem extrapola a questão da inclusão escolar na medida em que os Centros Interescolares de Línguas do DF têm estudantes com deficiência em seus estabelecimentos. Assim, compreende-se que há um direito humano à educação para além das questões de inclusão. Os CILs são escolas de qualidade e para poucos, aliás, como Almeida Filho (2012) afirma: “para muito poucos” (p.117)³⁵.

Objetivo geral e objetivos específicos da pesquisa

O objeto desta pesquisa foi problematizado a partir de diversas questões de pesquisa, de acordo com os objetivos a serem atingidos. Os quadros 1 e 2 apresentam a relação entre as questões de pesquisa e os objetivos da mesma:

Quadro 1: Síntese da relação entre a questão principal e objetivo geral da pesquisa.

Questão principal	Objetivo geral
Como o estudo e o ensino de língua estrangeira em escolas específicas públicas propicia sentido e significado ao/à jovem da rede pública do Distrito Federal?	Compreender os sentidos e significados do estudo e do ensino de língua estrangeira para o/a jovem da rede pública do Distrito Federal.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora em julho/2012.

Quadro 2: Síntese da relação entre as questões específicas e objetivos específicos da pesquisa.

Questões específicas	Objetivos específicos
Quem é o/a jovem estudante e o/a jovem que leciona língua estrangeira da rede pública de ensino em escolas específicas de idiomas?	Identificar o/a jovem estudante e o/a jovem que leciona língua estrangeira no Distrito Federal, traçando seu perfil de ingresso nos Centros Interescolares de Línguas e na escola conveniada de francês à SEDF.
O que motiva e mobiliza o/a jovem da rede pública do Distrito Federal a estudar língua estrangeira em escolas específicas públicas e na escola conveniada de francês à SEDF, bem com suas dificuldades neste estudo?	Reconstruir os sentidos e significados atribuídos pelos/as jovens estudantes e jovens que lecionam língua estrangeira, a partir de suas motivações e dificuldades
Como foi a trajetória pessoal e profissional de docentes de língua estrangeira que lecionam em escolas específicas públicas e na escola conveniada de francês à SEDF?	Analisar as trajetórias profissionais de docentes de língua estrangeira quanto à sua identidade profissional e ao reconhecimento de sua atuação.
Como foram os movimentos, as tensões e embates presentes na história do ensino público de línguas estrangeiras no Distrito Federal, de sua concepção aos dias atuais?	Compreender e reconstruir os movimentos, tensões e embates presentes na história do ensino de língua estrangeira do DF, de sua concepção aos dias atuais.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora – julho/2012.

Ancora-se este estudo na teoria interpretativa que “pressupõe realidades múltiplas e emergentes; indeterminação; fatos e valores quando associados; a verdade como algo provisório; e a vida social como processo” (CHARMAZ, 2009, p.173). Assim, a “teorização interpretativa pode ir além das situações individuais e das interações imediatas” (CHARMAZ, 2009, p.176). Ao buscar responder tais objetivos, visa-se uma “teorização”³⁶. Esta “teorização” pode ser alcançada por meio da reconstrução de dados qualitativos, sendo necessário “parar, considerar e repensar de uma nova maneira” (CHARMAZ, 2009, p.185). Problematizar o objeto de pesquisa contribuiu neste processo de teorização.

Esse estudo foi organizado em oito capítulos. O primeiro Capítulo refere-se à compreensão da linguagem, língua e língua estrangeira. O segundo trata da compreensão do campo juventude e gerações, a partir de estudos clássicos e contemporâneos sobre estes temas. O terceiro Capítulo traz os aportes teórico-metodológicos que embasaram a pesquisa, seguido do percurso de campo, no Capítulo IV. Detalhar “as questões relativas à forma de apresentação das descobertas” (FLICK, 2009, p.373), bem como “os processos construtivos e interpretativos da produção de textos e da reelaboração empírica destes” (FLICK, 2009, p.373) são alicerces fundantes deste estudo.

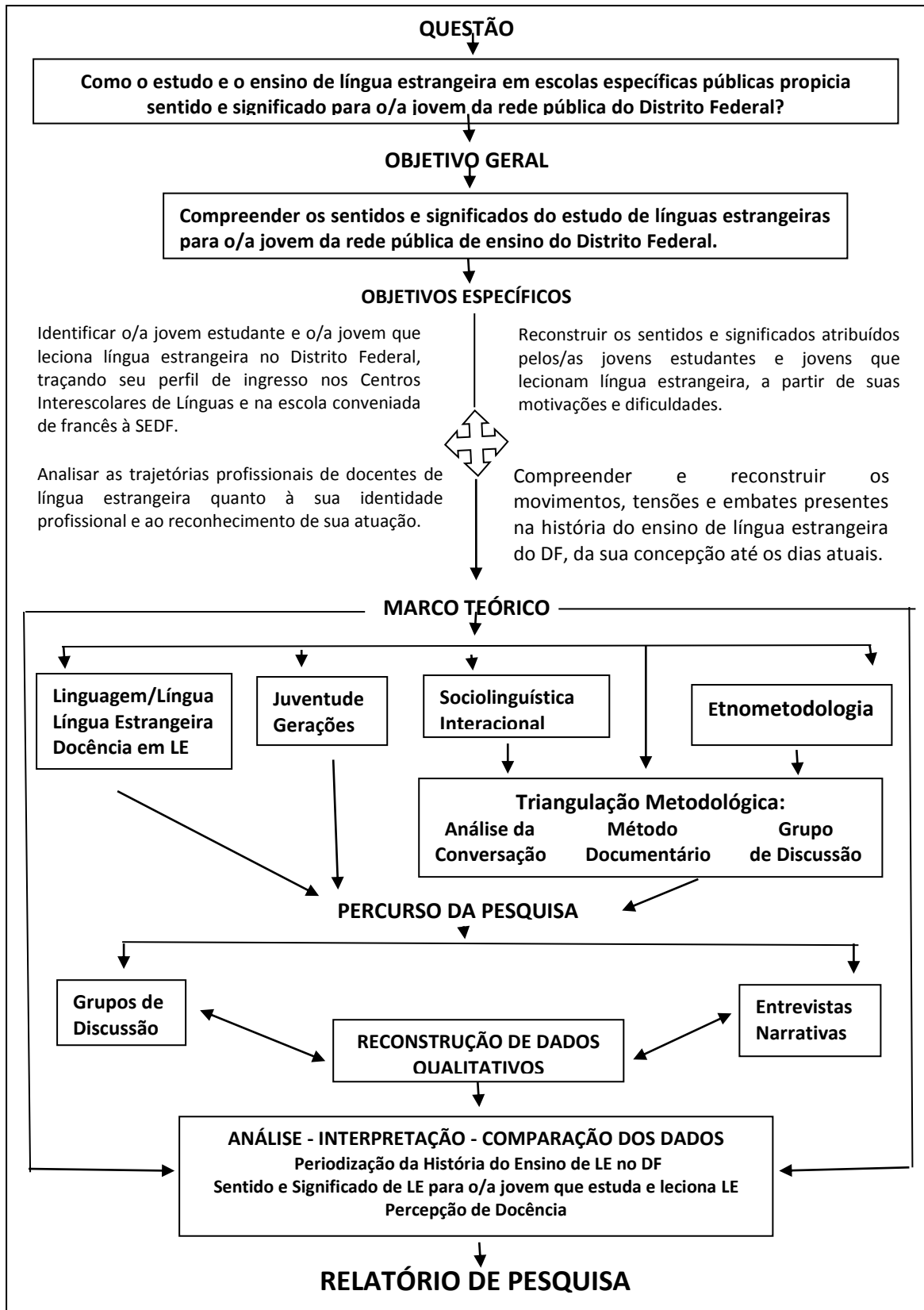
A parte empírica desse estudo é apresentada dos capítulos V ao VIII. Tais capítulos são fruto dos “contos extraídos do campo”, cujo intuito foi o de se “oferecer uma interpretação fundamentada” (FLICK, 2009, p.371). Assim, uma proposta de periodização da história de língua estrangeira no DF é apresentada no Capítulo V, trazendo para isso elementos de entrevistas narrativas e de um grupo de discussão. Reflexões a partir da comparação de interpretações de temas oriundos dos grupos de discussão, estão presentes nos Capítulos VI e VII. Desta forma no Capítulo VI tem-se a interpretação dos dados obtidos a partir dos grupos de discussão realizados com estudantes de línguas, suas dificuldades e motivações para o estudo de línguas e no Capítulo VII, quatro grupos de discussão de jovens que lecionam língua estrangeira, reconstruindo suas dificuldades e motivações na docência em língua estrangeira. Tais grupos de discussão buscam “uma análise e uma apresentação apropriadas dos contextos e das pessoas que foram estudadas e de sua legitimidade” (FLICK, 2009, p.377). O Capítulo VIII compõem-se do cotejamento de dois grupos de discussão, constituídos por sujeitos de gerações diferentes:

docentes pioneiras do primeiro CIL de Brasília e jovens que lecionam língua estrangeira na SEDF, demonstrando dois tipos de docência: uma docência para a vida e uma docência como grau inicial de uma futura carreira profissional.

Para se pontuar as considerações finais, visando ao “fornecimento equilibrado de afirmações analíticas ancoradas em exemplos empíricos concretos” (CHARMAZ, 2009, p.214), realizou-se uma síntese conclusiva. Um desafio que se apresentou foi unir as partes teórica e empírica para se “alinhar” os capítulos deste estudo (CHARMAZ, 2009, p. 210): a metodologia, a contextualização do ensino de línguas no Distrito Federal, as vozes dos sujeitos desta construção histórica, as vozes dos/as jovens estudantes e dos/as jovens que lecionam línguas, considerando que a pesquisadora se situa “dentro do processo de pesquisa e não acima, antes ou fora dele” (CHARMAZ, 2009, p.241).

A seguir, apresenta-se o quadro 03, um quadro-síntese³⁷ da pesquisa realizada para este estudo, que possibilita uma visão geral desta investigação até a produção do relatório deste estudo:

Quadro 3: Síntese da pesquisa



Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir do modelo em Miranda (2008) – julho/2014.

Ilustração 1: Estudantes de francês e alguns membros do Grupo de Discussão *Aurora*



Fonte: Arquivo da Pesquisadora - junho/2010.

CAPÍTULO I LINGUAGEM, LÍNGUA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

Taxi, taxi!
6, rue Montmartre, s'il vous plaît!
(De Vive Voix – Leçon 1)¹

Compreender a dimensão do estudo de língua estrangeira para jovens contemporâneos/as significa adentrar o campo da linguagem, do conceito de língua e do discurso. Na tessitura que envolve a comunicação, interação, descoberta do/a outro/a e de si mesmo/a, encontra-se o/a jovem, com suas visões de mundo, seus projetos de futuro, construídos no seu momento presente. A materialização das visões de mundo, ao se adquirir 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 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. Este acesso pode ser uma ocasião para que o/a jovem reveja sua identidade diante deste novo universo linguístico e sociocultural. Para Dahlet (2004), “a relação entre línguas e identidade é de mão dupla”² (p.16), 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 podem orientar as escolhas de formação em línguas e se incarnar na subjetividade daqueles que as ensinam e as aprendem” (DAHLET, 2004, p.12 – tradução nossa).

De seu mundo emoldurado pelas fronteiras de sua língua materna, com o estudo de uma LE, pode-se partir em direção ao/a outro/a. 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) 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...” (159).

Para Thierry (1983), “falar é representar e comunicar”³ (p.18): representar, no sentido de estabelecer uma relação e comunicar, no sentido de transmitir. No

Prefácio da obra de Chagas (1979) sobre o ensino de línguas no Brasil, Anísio Teixeira, afirma que a “linguagem é comunicação” (p.19), e que adquirir uma língua é possuir uma capacidade de pensar, definindo a educação como o processo de “sistematizar, enriquecer e refinar a nossa capacidade de pensar” (CHAGAS, 1979, p.19). Assim, neste capítulo, apresenta-se, primeiramente, o campo da linguagem, da língua e do discurso. Em seguida, o campo do estudo e do ensino de língua estrangeira: onde o/a jovem da Educação Básica aprende LE e como se forma para lecionar uma língua estrangeira.

1.1 O campo da linguagem, da língua e do discurso

Tratar de língua estrangeira significa adentrar no campo da língua e no campo da linguagem. Almeida Filho (2012) afirma que língua estrangeira é uma língua enquanto sistema e ao usar este sistema, entra-se no campo da linguagem. Compreende-se que a linguagem é capaz de ultrapassar a realidade da vida cotidiana, abraçando esferas distintas desta realidade. O/a jovem se comunica por meio de diversas linguagens, assim pode-se entender que o ensino de língua estrangeira alarga os campos semânticos e as zonas de significação, ambos linguisticamente definidos pelo aprendizado de língua materna.

Um leque de esquemas de classificação para diferenciar objetos é apreendido pelo/a jovem, fazendo surgir “uma rica coleção de significados” (BERGER; LUCKMANN, 2009, p.62). As diversas formulações teóricas da realidade, segundo Berger e Luckmann (2009), não esgotam aquilo que é real para os indivíduos de uma sociedade e a linguagem marca as diretrizes da vida na sociedade, preenchendo esta vida com objetos que têm significações. A linguagem se descola desta realidade para comunicar significados que não são somente expressões do momento presente. Por meio da linguagem, entra-se em determinados padrões⁴, pois a linguagem é o mais importante sistema de sinais da sociedade humana, cuja origem está “na situação face a face [...]” (BERGER; LUCKMANN, 2009, p.57). Para estes autores, os indivíduos e os grupos participam na criação da realidade que os envolve. Esta realidade construída socialmente é um processo dinâmico. Vernant (1997) afirma que “o mundo real não pode mais ser, nem apresentado, nem representado, ele é construído” (p.17).

Sem pretender analisar profundamente a relação entre linguagem e pensamento, à luz dos argumentos de Thierry (1983) compreende-se que a linguagem é um meio de exteriorização do pensamento. Para esse autor,

a linguagem é preferencialmente o lugar, a partir do qual e no qual o pensamento é determinado como sendo esse ou aquele pensamento. É, pois na e pela língua que os enunciados, os discursos e obras se efetuam; acontece nos e por meio dos enunciados, discursos e obras a atualização da língua em experiência de linguagem, que se transformam indefinidamente pelos seus usuários [...]. (THIERRY, 1983, p.20 – Tradução nossa).

Thierry (1983) afirma que a dimensão ontológica da linguagem tem como consequência uma aberta dimensão significativa do sujeito no mundo. Assim, analisar a linguagem ou aspectos da mesma têm sentido na medida em que nos levam a compreender “o mundo, o sentimento e a representação de sua inserção nesse mundo” (THIERRY, 1983, p.212)⁵. A linguagem é um dos meios de os indivíduos se atraírem. Thierry (1983) destaca que por meio da linguagem, por exemplo, de uma obra escrita, pode-se “mergulhar em uma temporalidade onde o passado coexiste com o presente, onde o presente se coloca *atual* [grifo do autor] em relação a um conteúdo que só pode ser do presente” (p.214)⁶.

Em 1974, na obra *As Ciências Linguísticas e o Ensino de Línguas*, Halliday, McIntosh e Stevens, linguistas e autores clássicos do campo da Linguística Aplicada afirmam que “estudar cientificamente a linguagem significa construir uma teoria unificada do modo como a linguagem funciona, e extrair dela certos métodos rigorosos para a descrição das línguas” (p.23). Para estes autores, esta teoria teria origem em “observações dos fatos linguísticos” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENSON, 1974, p.23), pois para os mesmos “a língua não existe, acontece” (idem, p.27). Destacam também que “em essência, qualquer língua é tão boa quanto qualquer outra, no sentido de que toda língua é igualmente bem adaptada aos usos que a comunidade faz dela” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENSON, 1974, p.124). Concordando com o fato de a linguagem ser definida como a expressão do pensamento, tais autores relembram que há diversas metáforas sobre língua e linguagem, como por exemplo a imagem de que “a língua é como o vestuário para as ideias nuas, é um veículo para a transmissão de significados, um corpo para encarnação temporária de cada alma conceitual” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENSON, 1974, p.183). Asseveram que a

língua pode ser descrita em todos seus aspectos mediante o estudo da linguagem em todos os níveis, incluindo as situações em que ela opera” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENS, 1974, p.184).

Para além da descrição da língua, adentrar o campo da linguagem é entrar diretamente na reflexão sobre visões de mundo. Segundo Ibáñez (1992), a linguagem codifica o mundo e o comportamento dos indivíduos codifica a linguagem. Assim, “a linguagem é um modelo de simulação e um modelo generativo dos indivíduos no mundo”⁷ (IBÁÑEZ, 1992, p.69). A compreensão de linguagem que o/a professor/a tem, delimita a natureza dos métodos ou maneiras de ensinar, suas metas para aprendizagem e até mesmo sua noção de proficiência, ou seja, aquilo que se deve saber em uma língua. Se até os anos 1970⁸, como afirma Scaramucci (2006), a noção de linguagem era a de “um código descontextualizado, decomposto e estudado em seus vários componentes” (p.59), posteriormente, com o questionamento da complexidade da linguagem, os métodos de ensino também foram revistos. Courtilon (2003) entende que a representação que se tem da língua “influencia profundamente o ensino, podendo considerá-la um conjunto de estruturas para se adquirir ou instrumento de comunicação” (p.9)⁹.

Deste modo, o “domínio de conhecimentos linguísticos, socioculturais, situacionais e discursivos, mas principalmente, a capacidade de usar, conjuntamente, esses conhecimentos em situações reais de comunicação” passou a ser uma meta perseguida pelos linguistas que acreditam na definição de língua como algo integrado, um sistema de reflexão e de comunicação (SCARAMUCCI, 2006, p.59). Compartilha-se dessa definição de língua, ao se estabelecer que uma língua reflete valores, uma cultura de si e do outro. Almeida Filho (2012) define língua como “uma ação social para a construção de relações e para aprendizagens de conhecimento” (p.12), cabendo destacar, que há interação na construção de relações. Halliday, McIntosh e Strevens (1974) afirmam que o conceito de língua é “demasiado importante para ser considerado como evidente, nem se torna menos poderoso pela existência de múltiplos critérios para defini-lo” (p.99).

Por meio da leitura contemporânea sobre língua a partir de Flusser (2007), tem-se o conceito de língua como um cosmos, um sistema completo, que não é fechado. Este autor destaca que “há possibilidade de ligar diversas línguas, há possibilidade de passar-se de um cosmos para outro” (FLUSSER, 2007, p.56). Pode-

se pensar em línguas diferentes, mesmo sendo independentes da língua na qual se pensa. Para esse autor, a “investigação da língua, ou melhor, das línguas, equivale [...] à investigação da realidade, ou melhor, das realidades” (FLUSSER, 2007, p.82).

Conforme o ângulo de observação e a disciplina de estudo, a língua pode ser entendida como uma estrutura ou como um processo. Guisan (2009) afirma que a ambiguidade do conceito de língua estimula interpretações equivocadas que podem alimentar discursos e ideologias que acabam hostilizando as outras línguas, mesmo que isso ocorra no contexto atual, o de uma sociedade que é “multilíngue, multirreligiosa e multirracial” (p. 27).

As línguas se influenciam entre si. Línguas estão em contato e “comunidades linguísticas se cotejam, se sobrepondo sem cessar”¹⁰ (CALVET, 1993, p.17). Pode acontecer, inclusive, de o indivíduo, que seja confrontado com duas línguas, misture-as em seu discurso durante uma mesma frase ou de uma frase para outra (CALVET, 1993, p.22). Estratégias conversacionais são utilizadas em busca de sentido em ambientes em que há línguas em contato¹¹. Em sua obra clássica sobre a linguagem, Edward Sapir (1980), linguística e antropólogo, afirma que

As línguas, como as civilizações, raramente se bastam a si mesmas. As necessidades de intercâmbio põem os indivíduos que falam uma língua em contato direto ou indireto com os de línguas vizinhas ou culturalmente dominantes. O intercâmbio pode ser de relações amistosas ou hostis. Pode processar-se no plano corriqueiro dos negócios e de comércio ou consistir em empréstimo ou troca de bens espirituais – arte, ciência, religião. Seria difícil citar um exemplo de língua ou dialeto e vida completamente isolada, mormente em se tratando de povos primitivos. (SAPIR, 1980, p.153)

Sem aprofundar na classificação complexa dos tipos de línguas propostos pelo autor¹², a partir de seus estudos, compreende-se quão complexo é o campo da linguagem, da língua, do discurso. Benveniste (2006) esclarece que a língua surge e se desenvolve em uma comunidade humana, se elaborando em um trabalho coletivo. Assim, primeiramente, a língua é “o interpretante da sociedade” e “em segundo lugar, a língua contém a sociedade” (BENVENISTE, 2006, p.97). Linguistas brasileiros se ocupam de trazer a obra de Benveniste aos/as docentes, tal como Magalhães (2007), que resume sua contribuição em três pontos: a) a língua é uma estrutura que comporta subjetividade, dêixis¹³, categoria de pessoa, de tempo e de espaço, b) a estrutura existe no singular, a partir da singularidade e c) a singularidade é relacional (p.14)¹⁴.

Ao se definir um objeto de pesquisa no campo da linguagem, o/a pesquisador/a se vê diante de muitas opções. Pode-se entrar no campo amplo da Linguística Geral, considerando como suas subdivisões: a descrição sincrônica¹⁵; a descrição diacrônica ou a Linguística Histórica; a Linguística Aplicada ou a Linguística Comparada (BASTOS; CANDIOTTO, 2007).

Um dos conceitos da Linguística Geral é o de enunciação¹⁶ que para Benveniste (2006) significa “o colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (p.82). Antes da enunciação, “a língua não é senão possibilidade da língua” (BENVENISTE, 2006, p.82) e após a enunciação, “a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno” (BENVENISTE, 2006, p.83). Ducrot (1987) entende que

Cada ato de enunciação constitui um acontecimento único, que implica um locutor particular tomado numa situação particular, enquanto que o enunciado permanece, por definição, invariável através da infinidade de atos de enunciação de que pode ser objeto. Construir a noção de enunciado é, pois, necessariamente, fazer abstração dessa infinidade de empregos, e não é de forma alguma evidente que a fórmula *introduzir a enunciação no enunciado* não seja um puro e simples absurdo. Se, no final das contas, ela se justifica, impõe-se ver que sua justificação implica certas escolhas” (DUCROT, 1987, p.293).

Desta forma, as escolhas linguísticas realizadas pelo indivíduo demonstram a existência de utilização da linguagem rumo ao não dito, ao implícito, “como uma manifestação de um pensamento, escondido em si mesmo, através de símbolos que o tornam visível” (DUCROT, 1987, p.14).

A fala é um “objeto multifacetado” (MAIA, 1986, p.83) e muitas ciências têm somado esforços para compreendê-la. A Linguística se relaciona com outras áreas, como a Antropologia, História e Educação¹⁷. As elaborações teóricas constituídas a partir da relação entre a linguagem e cultura possuem uma imensa amplitude. Segundo Giroux (2005), os “estudos culturais enfatizam o estudo da linguagem e do poder [...] na forma pela qual a linguagem é usada para privilegiar representações que excluem grupos subordinados” (p.95), exemplificando com o caso do inglês, cuja forma correta de falar e de escrever em diversas escolas se distancia do idioma afro-americano.

Estudos em Sociolinguística abrangem fenômenos desde a nacionalidade, raça, sexo, grupos regionais, etários, sociais até as interações dos indivíduos no meio dos grupos e a interação pessoal¹⁸. Calvet (1993) destaca que um dos objetos de estudo da Sociolinguística é o resultado do contato do indivíduo com a comunidade, tendo em vista que “o mundo é plurilíngue [...] e que as comunidades linguísticas se esbarram, se sobrepõem incessantemente” (p. 17)¹⁹. A Etnolinguística estuda a “língua enquanto expressão de uma cultura em referência à situação de comunicação no que diz respeito às relações entre linguística e visões de mundo” (BASTOS; CANDIOTTO, 2007, p.48). A Psicolinguística tem como objeto de estudo as relações entre as mensagens simbólicas, gramaticais, lexicais e o modo como os indivíduos as selecionam e as interpretam; a Fisiologia compreende que a linguagem é formada por sons vocais articulados, que dependem de um conjunto de órgãos do corpo humano, de acordo com Bastos e CandiOTTO (2007). Tem-se na Filosofia, por exemplo, os limites do pensar imposto pela linguagem, as teorias sobre a arbitrariedade dos signos linguísticos. Para Penco (2006), a Filosofia da Linguagem localiza-se entre a Lógica e a Linguística, analisando “as argumentações a favor e contra as diversas visões de mundo do sentido que são a cada momento propostas” (p.14), investigando os erros das argumentações e os paradoxos surgidos.

Bastos e CandiOTTO (2007) destacam que há níveis articulação da linguagem (fonológico, morfológico, frasal, textual e contextual). Isso significa que um enunciado pode ser analisado nas partes que o constituem, “partes hierárquica e mutualmente dependentes” (BASTOS; CANDIOTTO, 2007, p.20). Acrescentam ainda que “a atribuição de sentido a uma mensagem depende, previamente, de saber para quais fatores da comunicação ela se dirige” (idem, p. 25). Assim, relacionam-se os fatores da comunicação com as funções da linguagem²⁰ (monológica ou dialógica²¹) podem assumir.

A maneira como se apreende a linguagem pode ocorrer pelas correntes intituladas Pragmática, pela Semântica e pela Sintática. A corrente pragmática é a interpretação em um contexto. São os signos com seus/suas usuários/as, analisados pelo seu uso e seus efeitos. Como Pragmática entende-se o contexto em que a linguagem ocorre e esse campo gera estudos relacionados à Filosofia da Linguagem, à Lógica, à Psicologia, à Linguística e à Semiótica. Penco (2006) explica que a Semiótica pretende ser uma ciência geral dos signos. Para Lyons (1982), a Semiótica,

além de ser a ciência dos signos linguísticos, é também a ciência “do comportamento simbólico e dos sistemas de comunicação” (p.29). Este autor afirma que a Semiótica está relacionada aos sistemas de comunicação, sendo que o termo comunicação é aqui entendido de forma abrangente, sem implicar necessariamente uma intenção de informar.

A corrente semântica abrange os signos frente à realidade, diferentemente da corrente da sintática, que prevê a relação dos signos entre signos. Ao se tratar da corrente semântica, constata-se que a mesma sofre influência das correntes pragmáticas e cognitivistas, segundo Charaudeau e Maingueneau (2008). Ducrot (1987) afirma que “os enunciados são o ponto de partida da descrição semântica” (p.127), sendo que os signos presentes em todas as línguas, os dêiticos²², integram este campo da Semântica. Esse campo do conhecimento estuda o pensamento e a realidade. Para Penco (2006), a Semântica, em estudos linguísticos, refere-se à teoria das relações de sinonímia, homonímia e de polissemia e em estudos de lógica, indica “a teoria do modo como os sinais se referem aos objetos” (PENCO, 2006, p.14). O próprio limite entre a Semântica e a Pragmática é discutido pois “o sentido se caracteriza como globalmente ligado ao contexto” (SILVA, 2004, p.02).

A Pragmática entende o sujeito em discurso. É uma oposição ao estruturalismo linguístico, em que a subjetividade distancia a língua da fala. Esta teoria também se afasta daquilo que intitulamos Gramática Gerativa chomskyana²³, em que o/a falante e o/a ouvinte ideal “não é o sujeito que fala, mas uma mente que se identifica com a estrutura neurofisiológica do cérebro” (SILVA, 2004, p.03)²⁴.

Segundo Halliday, McIntosh e Strevens (1974) o termo “ciências linguísticas” compreendem dois assuntos distintos: a linguística e a fonética, na medida em que pretendem descobrir como a língua funciona. O estudo da ciência da fala em seu sentido estrito é a Fonética. A Fonologia combina os critérios comunicativos de identidade aos critérios físicos e psicológicos da Fonética, de acordo com Maia (1986). Em língua estrangeira, segundo Vigner (1979), “de repente a oralidade foi promovida como objetivo prioritário, bem como a Fonologia, que era uma das raras áreas da Linguística que estava pronta para uma descrição exaustiva, desembocando em realizações pedagógicas” (p.5)²⁵. O campo da linguagem e da língua traz à tona o termo “discurso”. O entendimento do que significa “discurso” engloba duas dimensões: a) uma mental, como uma utilização entre as pessoas de

diversos signos sonoros articulados para comunicar seus desejos e opiniões sobre as coisas e, b) uma dimensão social, que se refere ao fato de o discurso se materializar pela fala e pela língua, sendo entendido como um sistema partilhado pelos membros de uma comunidade linguística (NEVEU, 2008).

Com a proliferação do uso do termo “discurso” surge modificações no entendimento do sentido de linguagem. Charaudeau e Maingueneau (2008) destacam as ideias-força que geram as modificações na concepção da linguagem: a) o discurso supõe regras transfrásticas (para além da análise de frases simples)²⁶; b) é orientado (tem um propósito e um tempo); c) é uma forma de ação; d) é interativo; e) contextualizado (atribui-se a ele um sentido em um determinado contexto); f) e finalmente, o discurso é assumido como uma atitude, sendo regido por normas e coexiste com outros discursos.

Assim, o termo “discurso” pode ser empregado em diversas acepções. Charaudeau e Maingueneau (2008) definem discurso por meio de oposições terminológicas como: discurso/língua e discurso/frase, pois o conceito de língua e de sujeito está subjacente ao conceito de discurso. Dentro de uma perspectiva estruturalista, o discurso confunde-se com o texto, sendo um conjunto de palavras e sentenças, um produto de uma exploração de recursos instituídos na língua, sendo a língua uma estrutura invariável. Essa é a perspectiva clássica de Saussure (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p.168). Na perspectiva estruturalista, o discurso é uma unidade linguística e uma sucessão de frases. Após os anos 1960, houve a introdução de componentes pragmáticos e de dimensão social na análise de textos, fazendo surgir as diferentes práticas concebidas como análise do discurso.

Duas vertentes para a análise do discurso surgiram nos anos 1970. A vertente francesa, na qual a língua é compreendida como um processo histórico, com dois representantes dessa vertente, o filósofo Michel Pêcheux e o lexicólogo Jean Dubois e, mais recentemente com o linguista Maingueneau²⁷. A vertente anglo-saxônica²⁸ da análise do discurso é integradora, articula o discurso com os encadeamentos intratextuais, pois alguém fala de algum lugar. A obra de Fairclough (2001) define discurso como uma prática social reprodutora e transformadora de realidades sociais. Fairclough (2001) acredita que há ainda uma tendência a acreditar que a linguagem é transparente, como se pudesse ler o conteúdo social apenas por meio da linguagem²⁹.

Neste estudo, o enfoque é dado as trocas interacionais e à fala. As frases bem formadas têm poder (GOFFMAN, 1974). Não se trata de estudar frases isoladas, pois sem o contexto elas não têm sentido³⁰. Pode-se inserir no discurso piadas e brincadeiras em lugares apropriados, partindo do princípio que estas interpolações têm sentido por elas mesmas, independentemente do contexto no qual elas se situam. Goffman (1973a) destaca que o indivíduo ao ser colocado em presença de outras pessoas tem múltiplas razões para tentar controlar a impressão que essas pessoas têm em situação de comunicação. Na interação face a face³¹ há uma influência recíproca que os indivíduos exercem sobre suas ações respectivas quando estão em presença física imediata uns dos outros. A conversação consiste em um encontro particular. Há um movimento que envolve ação, a fala ou os dois. Marcuschi (2006) salienta que a conversação não é um enfileiramento aleatório e ideias, pois há estratégias de coordenação.

Assim, a compreensão de atos de linguagem (ordens, pedidos, ofertas, etc.) ocorre por meio de análises conversacionais a fim de que se passe da análise das frases para as análises das trocas³², ciente das ambiguidades provocadas por dêixis, elipse³³ e expressões desviadas (GOFFMAN, 1974). É preciso perceber a entonação, a mímica e a postura do falante para fazer a passagem do dito ao significado daquilo que foi falado. Uma forma linguística pode possuir uma significação diferente de sua significação literal, sendo ainda um ato de linguagem. Pode-se declarar algo com as palavras e com a entonação, o contrário³⁴.

Porquier e Py (2004) afirmam que interpretar um ato de linguagem significa uma interpretação de um contexto, para além de ser uma contribuição para unidades linguísticas, sobretudo, ao se considerar significação das palavras, tais como são definidas em dicionários. Procurou-se compreender os sentidos e significados do estudo e do ensino de língua estrangeira para os/as jovens, neste estudo, por meio da fala dos/as mesmos/as em grupos de discussão e em entrevista narrativa. Assim, a dramaturgia do discurso torna-se relevante para a compreensão das trocas conversacionais realizadas, implícitas e explícitas.

1.2 O campo da aprendizagem e do ensino de língua estrangeira

O tema referente à língua estrangeira está atrelado ao campo da linguagem e aos sentidos de aprender e de ensinar novas línguas. O ensino de língua estrangeira propicia uma maior possibilidade de aquisição de esquemas de classificação, cultura e modos de vida. Dos estudos clássicos sobre língua estrangeira aos estudos contemporâneos sobre o tema, tratar de língua estrangeira é tratar de linguagem. Schmidt (1958), em sua obra publicada na década de 1930, afirma que as “línguas se prestam à cultura psicológica, à cultura literária, à cultura estética” (p.20). Acrescenta que, por meio da cultura, o ensino de línguas desenvolve no adolescente a crítica, a apreciação do belo e a apreciação e crítica das ideias alheias, de um povo estrangeiro. Esta autora assevera que a “língua se torna cedo um instrumento de cultura, podendo-se aspirar ao conhecimento do povo estrangeiro nas suas manifestações mais artísticas, isto é, nas suas obras literárias” (SCHMIDT, 1958, p.43). Para além do aspecto cultural, a aprendizagem de uma língua estrangeira, segundo Widdowson (2005) “abrange, portanto, a aquisição da capacidade de compor frases corretas [...] mas ela também inclui a aquisição da compreensão de como essas frases, ou parte delas, são apropriadas num contexto específico” (p.15).

Queiroz (2010) explicita 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” (p.45). Para este estudo diferencia-se língua materna (LM) de língua estrangeira (LE), mesmo sabendo que língua materna e língua estrangeira “caminham 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).

Cuq (2003) define língua estrangeira como “toda língua não materna” (p.150)³⁵. Lista três graus de estranhezas: a) a distância material e geográfica; b) a distância cultural; c) e a distância linguística. Para este autor, uma língua se torna estrangeira quando a mesma se constitui em um objeto linguístico de ensino e de aprendizagem que se opõem à língua materna, esta última sendo a primeira língua de socialização e primeira na ordem de apropriações linguísticas. Moirand (1988) destaca

que o/a estrangeiro/a é aquele/a “não possui a competência necessária para *compreender* [grifo da autora] o funcionamento dos modelos linguísticos [...]” (p.97).

Estudar um idioma é abrir possibilidades, quer sejam para uma nova área de aprendizagem, quer seja para o trabalho³⁶. Para estes autores,

será sempre um trabalho árduo aprender uma língua estrangeira, porque a língua é uma forma de atividade altamente complexa e o processo de substituir padrões aprendidos na primeira infância, mas que cessaram há muito tempo de ser objeto de atenção, por um novo conjunto de padrões diferentes em todos os níveis, como são em todas as línguas exige cuidadosa observação, concentração e controle. (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENSON, 1974, p.168).

Esta dificuldade é tanto maior para o adulto, pois os padrões da língua materna têm maior interferência nele do que na criança. Reconhece-se que muitas pessoas de todas as idades pretendem, esforçam-se e aprendem uma língua estrangeira, duas ou mesmo mais de duas línguas estrangeiras e seu funcionamento. 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 que o ensino e a aprendizagem de um novo sistema exercem um efeito de lupa sobre problemas fonéticos, lexicais, semânticos que não se percebia antes” (MARTINEZ, 2008, p.23)³⁷. Este 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 acreditavam serem familiares” (MARTINEZ, 2008, p.23)³⁸.

Para se compreender a história desse campo de conhecimento referente à língua estrangeira, Germain (1993) faz uma periodização da evolução do ensino de línguas. Esse autor destaca cinco etapas da história da didática do ensino de línguas. O primeiro período remete a Summer, há 5.000 mil anos como sendo o primeiro ensino de uma língua viva, com um ensino centrado no vocabulário, com auxílio de léxicos bilíngues. O segundo período trata do ensino do grego e da língua hierática do Egito. O terceiro período desta história refere-se ao ensino das línguas vivas aos romanos, marcando a ruptura entre o ensino da língua escrita e as línguas dos egípcios e gregos, ensinando o grego, enquanto língua falada. O quarto período apresentado por esse autor marca a passagem do latim, como língua morta, ao ensino das línguas

vivas, do século XVI ao século XIX. O quinto período da história do ensino de línguas trata do século XX, como uma era científica, apresentando uma dúzia de métodos e abordagens que estão presentes até os dias de hoje no ensino de línguas.

O campo do conhecimento que trata da língua estrangeira no Brasil filia-se a Linguística Aplicada (LA). Segundo Almeida Filho (2009a), o termo LA apareceu primeiro na acepção aplicadora com a iniciativa do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC/SP, a partir de 1970, e do Centro de Linguística Aplicada, do Instituto de Idiomas Yázigi, em São Paulo, em 1966 (p.13).

Essa área de conhecimento no Brasil se ocupa dos processos interconectados de aprender e ensinar línguas estrangeiras nas salas de aula, em espaços virtuais e não virtuais. Desta maneira, a área intitulada Aprendizagem e Ensino em Línguas (AELin) não se limita apenas ao ensino de línguas, produzido nas salas de aula de escolas públicas e privadas³⁹. Esta área trata da formação dos/as agentes⁴⁰ e abrangendo discussões sobre as políticas de ensino de línguas, a história do ensino de línguas, o estudo das teorias que envolvem a aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira, o estudo e levantamento das tradições e crenças que levam o/a professor/a agir em sala de aula como age e, finalmente, uma discussão sobre um código de ética para guiar o exercício profissional dos praticantes de AELin. Este entendimento amplia a perspectiva de compreensão da Linguística Aplicada como apenas sinônimo de ensino de línguas.

Lima (2006) afirma que as pesquisas em Linguística Aplicada têm demonstrado que “o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira através de tarefas colaborativas proporcionam aos aprendizes oportunidades para o uso da linguagem em interações que privilegiam a negociação do significado” (p.65). Define o sentido de diálogo colaborativo⁴¹ como sendo uma interação de apoio que se estabelece entre os/as aprendizes ao realizarem uma tarefa, na qual a língua media a aprendizagem da própria língua durante a resolução de problemas linguísticos.

A ideia de estruturação em língua estrangeira foi explicitada também por Dalgalian, Lieutaud e Weiss (1981) com os métodos de ensino de línguas nascidos nos anos 50 e 60, em que a estruturação era total e rígida. Tais métodos de ensino destacavam “o aspecto mecânico da aprendizagem e não preparavam o locutor para utilizar livremente toda a gama de meios criativos ao seu alcance para se comunicar” (DALGALIEN, LIEUTAUD E WEISS, 1981, p.23). Contudo a defesa de uma alternativa

fortemente racionalista a partir da comunicação abriu espaço a uma terceira via intitulada interacionismo. Coste (1988) afirma que a competência linguística não é desvinculável de uma cultura e de uma determinada língua. Para esse autor “aprender uma língua é ainda e sempre (se a dimensão comunicativa não for negligenciada) aprender uma nova competência comunicativa⁴²” (COSTE, 1988, p.14). Dessa maneira, o campo da língua estrangeira abarca os métodos de ensino e aprendizagem utilizados, como por exemplo, aqueles aplicados entre os anos 1980 a 2000 que foram intitulados métodos comunicativos de aprendizagem de línguas.

Dalgalien, Lieutaud e Weiss (1981) se perguntaram: qual era a motivação para se estudar língua estrangeira? Responderam a esta questão afirmando que na maioria dos casos esta questão está relacionada ao poder em compreender e se comunicar, mais do que ao adquirir conhecimentos sobre determinada língua e respectiva cultura. Para estes autores, a motivação tanto será maior quanto a necessidade que o/a estudante tiver de se comunicar nessa determinada língua estrangeira. Outras motivações são acrescentadas, tais como a vida social do/a estudante, o status da língua estrangeira na sua comunidade linguística, gerando fatores motivacionais de ordem afetiva. Um último elemento de motivação, segundo esses autores, é o fato de tais estudantes terem a percepção do grau de ameaça que essa língua estrangeira pode ter sobre sua identidade pessoal. Entretanto, as motivações em jovens, adolescentes ou pré-adolescentes se diferem parcialmente, pois os/as mesmos/as não têm aparentemente as motivações profissionais que os adultos têm. Geralmente, as motivações do jovem são postas a curto termo, o que as escolas muitas vezes não conseguem oferecer.

Conforme Dalgalien, Lieutaud e Weiss (1981) toda aprendizagem supõe uma reestruturação do universo mental do/a estudantes e ao levarmos isso ao aprendizado de línguas, há uma readequação do ponto de vista auditivo, articulatório, morfossintático, semântico e cultural. Para estes autores, essa reestruturação que pode ser quase total da realidade, até de si próprio, pode gerar uma “aceitação de uma destruição parcial da visão de mundo transmitida pela língua materna” (DALGALIEN, LIEUTAUD E WEISS, 1981, p.11). Isso acontece “somente se há uma forte motivação para a aprendizagem das línguas em geral e por uma determinada língua em particular” (idem, idem)⁴³. Um rearranjo e uma aceitação de limitações fazem parte da aprendizagem de uma língua estrangeira, pois aprender uma língua

estrangeira consiste em adquirir “o domínio de um número elevado de restrições de todos os tipos (fonéticas, morfossintáticas, semânticas, situacional-sociais) e as quais a liberdade de expressão oral e escrita solicitam” (DALGALIEN, LIEUTAUD E WEISS, 1981, p.14).

Pela leitura de Morin (2003) chega-se à ampliação do termo “ensino”, para além da arte ou ação de transmitir os conhecimentos a um/a estudante, de modo que o/a mesmo/a o assimile. A missão de um ensino educativo é o de transmitir não apenas o saber, mas uma cultura que permita a compreensão da condição de vida e que favoreça o modo de pensar livre e aberto. Morin (2003) declara ainda que os indivíduos são culturais e sociais, sendo autônomos a partir de “uma dependência original em relação à cultura, em relação a uma língua, em relação a um saber” (p.118). Porquier e Py (2004) corroboram com esta ideia, explicitando que “toda aprendizagem é socialmente situada” (p.5)⁴⁴ tendo em vista que “por meio da linguagem temos uma das possibilidades mais poderosas de criar e modificar o contexto de nossa vida e de nossas ações” (p.10).

Estar exposto a uma ou mais línguas faz com que abstrações ocorram, permitindo uma ampliação de espaço de cultura e identidades dos/as estudantes envolvidos nesse processo, pois outras línguas também os/as constroem. Coracini (2013) 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 [...]” (p.158).

1.2.1 Onde o/a jovem da Educação Básica pública aprende línguas estrangeiras?

No Brasil, o/a jovem na Educação Básica aprende língua estrangeira de maneira institucionalizada na escola regular, em centros públicos de línguas e por meio de parcerias entre as escolas regulares e instituições privadas ou associações de culturas internacionais. A compreensão dos movimentos e embates para que o ensino de língua estrangeira no Brasil fosse consolidado pode, de certa forma, explicar as dificuldades em se ter um ensino de línguas de qualidade na rede pública de ensino e para todos e todas⁴⁵. Somam-se a esses, os movimentos relativos ao curso de Letras e a consolidação do campo de conhecimento específico para o ensino de línguas, o campo da Linguística Aplicada no país.

O quadro 04 aponta alguns eventos, documentos e momentos relevantes em que se tratou do ensino de línguas no país de 1837 até os anos 1976:

Quadro 04: Histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil (1837/1976).

Data	Evento / Documento legal	Observações
1837	Criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro	Línguas estrangeiras obrigatórias: francês, inglês, alemão. Língua estrangeira facultativa: Italiano. Línguas clássicas obrigatórias: latim e grego
1892	Reforma Fernando Lobo	Redução acelerada na carga horária semanal dedicada ao ensino de línguas estrangeiras de 76h/semanais em 1892 para 29h/semanais gradativamente até 1925
1915	Colégio Pedro II no Rio de Janeiro	Grego é retirado do currículo
Anos 1930	Após a Revolução de 1930, as resoluções do Ministério da Educação e da Saúde Pública	Enfatiza-se que os/as estudantes de 1ª a 4ª séries devem ter destinadas 17h/semanais ao ensino de francês e do inglês, sendo 9h de francês e 8h de inglês
	1934: Canção <i>Alô Boy</i> de Assis Valente	Gravação de Carmen Miranda, em que a frase da canção: <i>Allô Boy</i> “deixa essa mania do inglês. Fica tão feio pra você moreno frajola, que nunca frequentou os bancos da escola” apresenta preconceito com as classes populares para o aprendizado de uma LE. Enfoque na leitura de uma língua estrangeira
Anos 1940	Dependência entre o Brasil e os Estados Unidos da América (EUA)	Maior demanda pelo estudo de inglês, pois chegam ao Brasil missões de americanos interessados em cooperação entre EUA e Brasil
	1942: Reforma Capanema	No Colégio: duas línguas estudadas em dois anos. No Ginásio Clássico: francês com vantagem em relação ao inglês no Ginásio Científico: 04 anos de estudo de francês contra 03 anos de estudo de inglês.
1969	Canção <i>Baby</i> de Caetano Veloso	Gravação de Gal Costa: importância da frase da canção “você precisa aprender inglês (...)
1961	Lei 4.024 de 20/12/2061	Obrigatoriedade do ensino de LE no ensino médio. No ensino fundamental a opção nos currículos fica a cargo dos estados
1971	Lei 5.692 de 11/08/1971	As LE não são incluídas como disciplinas obrigatórias no currículo. Os Conselhos Estaduais de Educação decidem sobre o ensino de língua estrangeira
	Resolução n. 08 de 1/12/1971 – Artigo 7	Há um núcleo comum para o ensino de LE, no qual se recomenda a inclusão de uma LE no currículo. Entretanto determina-se que haja condições de eficiência para que se ministrem aulas de LE. O ensino de línguas é condicionado e organizado pelo estabelecimento de ensino
	Parecer 853/71, de 12 de novembro de 1971	Recomenda-se a inserção de uma língua estrangeira no currículo, desde que se tenha “condições de autenticidade” para este ensino
Após 1971	Conselho Federal de Educação	Retira-se LE do 1. Grau. No 2. Grau, o ensino de LE fica restrito a 1h/semanal e por vezes somente durante um ano deste ciclo. Não há LE para o Supletivo
1976	Resgate da Resolução n. 08 de 1/12/11 – Art. 7	Recomenda-se a inclusão de uma LE no currículo desde que se tenham condições de eficiência. O ensino de LE é obrigatório no 2. Grau e entra no núcleo comum no 1. Grau. Resgate parcial do ensino de LE

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de PAIVA, V.L.M.O. (2003) – março/2012.

Observa-se que a língua estrangeira no século XIX era apresentada aos estudantes em mais de 70h/anuais, passando no século XX para menos de 30h/anuais. Nos anos 1930, a língua francesa preponderava, tendo tido seu declínio após esse período. Houve uma maior demanda de ensino de língua inglesa a partir dos anos 1940 com o incremento da cooperação Brasil-Estados Unidos.

Almeida Filho (2004) destaca que a partir de 1930, o ensino de línguas passou a ser regido por professores/as que deviam ter formação específica obtidas em cursos superiores em universidades, faculdades ou em centros universitários. Esse impulso ocorreu devido à Reforma Francisco de Campos e do primeiro governo de Vargas. O ensino de línguas era ofertado majoritariamente pela escola regular, “mesmo que sob desconhecida legislação e desatenta supervisão das autoridades de ensino, e no ensino superior desde então nos cursos de licenciaturas formadores de professores de línguas” (ALMEIDA FILHO, 2004, p.21). Dois docentes do Colégio Pedro II, em 1935, escreveram duas obras fundantes sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na Educação Básica no Brasil: Maria Junqueira Schmidt e A. Carneiro Leão.

Schmidt (1958) avança em seu tempo, ao utilizar o termo “aplicação” (p.14), sugerindo que o estudo das línguas está no campo de uma linguística que era aplicada, apontando uma diferenciação entre a Linguística Geral e uma Linguística que, no início do século XX, seria aplicadora. Exemplifica esta aplicação com François Gouin que “aplicou o seu “sistema de séries” (SCHMIDT, 1958, p.30) para o estudo do latim e do grego. Esta autora avança quando traz a importância da vida associativa no ensino de línguas, com a pesquisa da comissão reorganizadora do ensino secundário da *National Education Association*”⁴⁶, relacionando as contribuições de um ensino de línguas baseado em objetivos listados por essa associação americana, pois quando há o desenvolvimento das atividades linguísticas; das atividades sociais; das atividades mentais em geral, este ensino se torna uma matéria cultural (SCHMIDT, 1958, p.12). Desta forma, ao conceber o ensino de línguas, inclusive em momentos não-formais, sua aprendizagem gera: a) momentos de recreação pela leitura de literatura estrangeira, b) o conhecimento dos ramos do trabalho ao promover atividades vocacionais ou profissionais; c) e a apreciação das qualidades de outras culturas, com o contato com outras civilizações. Entende-se que esta autora está para além de seu tempo, quando antevê três tipos de estabelecimentos de ensino de

línguas, de acordo com os objetivos dos/as aprendentes, classificando-os em três categorias: objetivos instrumentais; culturais e educativos.

Conforme Schmidt (1958), há vários tipos de cursos a partir dos objetivos dos/as aprendentes: curso para falar e escrever e outros cursos particulares dados por estrangeiros que pretendem somente a expressão oral e leitura e um terceiro tipo de curso, em escolas oficiais e particulares de ensino, aqueles cursos que fazem o ensino formal da língua e da literatura, com tradução e pouca gramática. Esta autora também está além de seu tempo, quando nos anos 1930, coloca o cinema como possibilidade de maior compreensão da língua falada. Afirma que não basta aprender bem, “cumpre também aprender depressa” (SCHMIDT, 1958, p.44). Propõe que, por meio de uma análise de uma gravura, compreenda-se uma “ideia geral, depois o estudo separado dos personagens e das coisas; em seguida, a relação entre uns e outros; finalmente a compreensão ampliada da ideia geral” (SCHMIDT, 1958, p.63). Avança para sua época, ao apresentar uma preocupação ética em sua obra ao afirmar que pelo fato de ter elementos para imprimir no ensino um cunho científico, deve-se fazê-lo, “com afinco e honestidade” (p.47). A obra de Schmidt (1958) é impactante, ainda nos dias atuais, marcando a história do ensino de línguas no Brasil.

Se nos anos 1961 a 1976, a língua estrangeira ficou a cargo dos sistemas estaduais de ensino, sendo condicionada ao estabelecimento de ensino, nos anos 1980, pode-se destacar a presença das associações de professores/as de língua estrangeira na defesa desse ensino nas escolas públicas. O quadro 05 apresenta os movimentos na história do ensino de línguas no país de 1980 até os dias atuais:

Quadro 05: Histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil (1980/2014).

Data	Evento /Documento legal	Observações
1980	São Paulo	Inclusão de LE no currículo da escola pública.
1985	São Paulo	Retira-se o status de disciplina de LE, transformando em atividades nos centros educacionais desse estado
1990	PUC/SP	Defesa dessa instituição para que se tenha o ensino de LE nas escolas públicas
1996	ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil	Lançamento da Carta de Florianópolis com um plano emergencial para o ensino de LE no país. Importância da compreensão de que LE faz parte da formação integral do aluno
	LDB	Ensino de LE obrigatório a partir da 5ª série (Artigo 26, Parágrafo 5). No ensino médio, Artigo 36, inciso II, há o estabelecimento de uma LE como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e uma segunda escolhida, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição. Início da terceirização do ensino de LE nas escolas públicas e privadas
1998	Resolução CEB n. 2, de 7 de abril de 1998	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
	PCNs – para o ensino fundamental	Reproduz-se o Parecer 853/71 quando o ensino de uma LE em sua modalidade oral não é relevante, sobretudo para a classe popular, apenas o espanhol é relevante em região de fronteira
	Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
	PCNs – para o ensino médio	A meta do ensino de LE é a comunicação escrita e oral como uma ferramenta para a formação pessoal, acadêmica e profissional do/a estudante
	PCNs – para EJA	LE é reiterado como um direito básico de todas as pessoas
De 1999 a 2000	ENC – Exame Nacional de Cursos Universitários	A avaliação de LE não está incluída. As licenciaturas de LE foram avaliadas quando inseridas na modalidade de licenciatura dupla
	Carta de Pelotas	Solicita-se que os Conselhos Estaduais de Ensino vigiem a terceirização do ensino de LE nas escolas privadas
2001	Instrução da Receita Federal	Estabelece que aulas de idiomas não sejam despesas de instrução na declaração do imposto de renda. Surgem as escolas livres e monitores/as, instrutores/as de idiomas
2005	Lei 11.161	Obrigatoriedade de oferta de espanhol na grade curricular das escolas públicas com uma implantação gradual
2010		Ensino de espanhol em escolas públicas e privadas, cuja oferta é obrigatória e a matrícula facultativa
2011	Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	Inclusão de língua estrangeira nesse exame. O/a estudante pode optar entre a língua inglesa ou espanhola
2012	Resolução CNE/CEB n. 2/2012, de 30 de janeiro de 2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
2013 e 2014	Programa de intercâmbio para estudantes da Educação Básica ⁴⁷	Em 2013 e 2014 estudantes dos Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal foram contemplados com bolsas para o exterior.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de PAIVA, V.L.M.O. (2003), artigos da Revista eletrônica HELB, das Diretrizes Curriculares Nacionais e dados da pesquisa doutoral – março/2012 e junho/2014.

Assim, as décadas de 1980 e 1990 são marcadas pela defesa do ensino de línguas na escola pública, sobretudo em São Paulo, quando se retira LE de status de disciplina, transformando em atividades nos centros educacionais desse estado. Inúmeras associações de professores/as de línguas se organizam neste período⁴⁸. Nóvoa (2005) ao tratar do processo de profissionalização docente, assevera que “a consolidação das instituições de formação e do movimento associativo docente são dimensões decisivas da afirmação dos professores como corpo professoral” (p.93).

Neste período, há ordenamentos legais para Educação Básica e diretrizes para o Ensino Fundamental e Médio no país. Por detrás do ideário de “empregabilidade” e “competências”, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), surgiram iniciativas de projetos fragmentados e aligeirados, “associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação” (p.38). Entende-se, à luz de Arroyo (2011) que, ao se pensar na diversidade de currículos, em suas diretrizes, na carga horária, define-se o currículo como “o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” (p.13). Este autor, ao refletir sobre essa questão, reconhece os vínculos estreitos entre currículo, trabalho e condição docente, pois o currículo se torna um território de disputas de poder.

A questão curricular perpassa a discussão do ensino de línguas estrangeiras. Ao se considerar a linguagem como simples modo de comunicação, pode-se desconsiderar que os indivíduos apreendem seus papéis sociais por meio da linguagem, na medida em que “a linguagem não é um simples suporte da comunicação, mas condiciona seu comportamento em um serie de contexto diversos” (BERNSTEIN, 1993, p.34).

Bernstein (1993) explica que a maneira como os/as estudantes se expressam na escola implica em uma diferenciação dos/as mesmos/as. Assim, o idioma e as formas de se falar retratam um tipo padrão social. Este autor distingue dois sistemas: linguagem formal e a linguagem comum, colocando os idiomas em relação à escolarização. A linguagem formal é oriunda de um código elaborado e a linguagem comum de um código restrito. Bernstein (1993) teoriza que há dos tipos de currículo: um currículo tradicional, do tipo coleção e um currículo integrado, interdisciplinar. Assim, a questão curricular não pode ser colocada à margem do contexto de línguas estrangeiras, pois o currículo “é um objeto social e histórico e sua

peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial” (SACRISTÁN, 2000, p.107).

A evolução da legislação, das propostas e diretrizes relacionadas ao ensino de línguas têm, como pano de fundo, teorias de currículo que as embasam. Silva (2011) apresenta teorias do currículo, definindo teoria como “uma representação, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente - a precede” (p.11). São três teorias do currículo destacadas por Silva (2011): teorias tradicionais, teorias críticas e pós-críticas. Nos anos 1970, no Brasil, as teorias tradicionais, tidas como “teorias de aceitação, ajuste e adaptação” (SILVA, 2011, p.30) começam a ser sobrepostas, paulatinamente por teorias críticas que “desconfiam do *status quo*”, com a ideia de que o relevante não é “desenvolver técnicas de como fazer um currículo, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2011, p.30). As teorias pós-críticas ampliam que “o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder as quais ele está envolvido” (SILVA, 2011, p.30).

Quanto maior o leque de disciplinas presentes no currículo obrigatório⁴⁹, mais abrangente é “a intervenção dos processos educativos conscientes, mais amplos são os aspectos nos quais se exerce o controle através das relações pedagógicas” (SACRISTÁN, 2000, p.97). A evolução de cada disciplina ao longo do tempo “reflete em microcosmo, uma luta em torno de sucessivas alternativas”, bem como em escolhas e prioridades sociopolíticas (GOODSON, 2008, p.37). Reconhece-se que estudos centrados em como se organizava o conhecimento escolar no passado, como “um artefato social e cultura” (GOODSON, 2008, p.8) são também relevantes para compreender a aprendizagem e o ensino de língua estrangeira.

A LDB/96 estabelece em seu capítulo sobre a Educação Básica⁵⁰ que o ensino de línguas estrangeiras pode ser organizado em classes, ou turmas, com estudantes de séries distintas, de acordo com seus níveis de adiantamento da matéria (art. 24, inciso IV). Estabelece que tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio têm uma base comum, a ser complementada com uma diversificada. Na parte diversificada, encontra-se o ensino de pelo menos uma língua estrangeira, como disciplina obrigatória, a partir da quinta série, ou seja, sexto ano de acordo da legislação atual. A escolha desse idioma fica sob a responsabilidade da comunidade escolar, dentro de suas possibilidades. No caso do Ensino Médio, uma segunda

língua estrangeira poderá ser escolhida, em caráter optativo, também dentro das possibilidades da instituição escolar. Destaca-se que se usou o termo “língua estrangeira” nos artigos da LDB/96 referentes ao Ensino Fundamental e em suas Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998⁵¹ para o Ensino Fundamental. Estabelecem o ensino de língua estrangeira como uma área de conhecimento. Observa-se o fato de não se utilizar o termo “Língua Estrangeira Moderna”, somente “Língua Estrangeira”. Entretanto, nos artigos da LDB/96 referentes ao Ensino Médio e em suas Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998⁵², empregou-se o termo “língua estrangeira moderna” para se tratar deste mesmo componente curricular. Nota-se uma preocupação com as escolas para que explicitem “em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para relações com sua comunidade local, regional e planetária [...]” (art. 3, inciso V).

O/a jovem aprende também idiomas em outros locais, para além da escola regular e dos centros públicos de línguas, no contexto do DF. Em 2001, com a publicação da instrução normativa da Receita Federal n. 15, de 06 de fevereiro de 2001, estabeleceu-se que as associações de ensino de idiomas e escolas privadas específicas de idiomas são consideradas escolas livres. A partir de então, seus/suas docentes são considerados monitores/as ou instrutores/as de línguas, sem a exigência de curso superior em LE. Observou-se o início da terceirização do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e privadas, o que foi reforçado, posteriormente, com a publicação da instrução normativa da Receita Federal n. 15, de 06 de fevereiro de 2001 que estabeleceu que aulas de idioma estrangeiro entre outras não são consideradas despesas de instrução na declaração de imposto de renda, por falta de previsão legal. Muitos estabelecimentos de ensino privado contrataram monitores/as de idiomas e não professores/as licenciados para ministrar tais aulas. Escolas regulares de Educação Básica privada fizeram parcerias com instituições particulares para terceirização do ensino de línguas em suas dependências.

A legislação referente ao ensino de espanhol, como oferta obrigatória para os/as estudantes de Ensino Médio, foi um marco no ensino de línguas para o/a jovem da Educação Básica, bem como em 2012, ratificado nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012⁵³. Estas diretrizes devem ser observadas na organização curricular dos sistemas de ensino no país, orientando-os suas políticas

públicas educacionais a serem oferecidas ao Ensino Médio. A partir da definição de currículo proposta nessas Diretrizes, propõe-se que haja uma pluralidade de idiomas a serem ofertados pelos sistemas de ensino. O termo “currículo” foi definido pelas Diretrizes como

a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas.(DIRETRIZES, 2012, art. 6)

Destacou-se como conteúdo obrigatório a ser incorporado aos projetos político-pedagógicos das escolas a Educação em Direitos Humanos,⁵⁴ valorizando e promovendo os direitos humanos “[...] mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade [...]” (art. 16, incisos XV). O ensino de uma ou mais de uma língua estrangeira pode contribuir para que haja uma “formação integral do estudante” (art. 5, inciso I) e para que haja uma “integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular” (art. 5, inciso VIII). Vale destacar que a pluralidade de idiomas a ser oferecido aos/as estudantes favorece o “reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes” (art. 5, inciso VII). Ferreira (2009) aponta que os/as docentes em línguas precisam da troca de experiência refletindo sobre “a questão étnico-racial [...] para que considerem a diversidade de alunos que se encontram em sala de aula” (p.110)⁵⁵.

A organização curricular proposta nas novas Diretrizes/2012 se concretiza por meio de quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (art. 8). Esta legislação determina que o comprovante curricular referente à língua estrangeira, assim como na LDB/96, seja obrigatório. O termo “moderna” ainda está presente na legislação de 2012. Julga-se desnecessário nomear o componente curricular de “Língua Estrangeira moderna” (art. 9, inciso I, parágrafo único – Ic) e utilizando a letra “E” em maiúscula para compor um nome

próprio e a letra “m” em minúsculo para compor com o adjetivo moderna, diferenciando de algo que não existe mais nos tempos atuais. Certamente, não se trata de diferenciar a língua moderna da língua materna, nem do ensino desta LE para população indígena. Assim, tem-se “uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (art. 9, f). O trabalho interdisciplinar em línguas “pode se tornar um instrumento importante para renovar o ensino e a aprendizagem da língua materna e das línguas estrangeiras” (DAMASCENO; LOPES, 2004, p.96).

Entretanto, em outro artigo dessas Diretrizes, em decorrência de legislação específica, é estabelecido que a língua espanhola deve ser oferecida obrigatoriamente pelas unidades escolares, embora de matrícula facultativa para o/a estudante (art.10, inciso I). Entende-se que esse inciso pode limitar a oferta de idiomas, pois pode ocorrer de se ter apenas a língua espanhola como oferta de língua estrangeira, visto que sua oferta é obrigatória. Oferecer apenas um idioma aos/as estudantes de Ensino Médio contradiz a demanda feita no artigo 12 nas novas Diretrizes/2012, ou seja, desta legislação que solicita que o currículo do Ensino Médio deva garantir ações que promovam “a educação tecnológica básica [...]; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura [...]; conhecimento das formas contemporâneas de linguagem [...]” (art. 10, inciso I). Como as unidades escolares poderão orientar seus/suas estudantes para o trabalho, ampliar suas capacidades, potencialidades limitando o ensino de idiomas, como solicitado no art. 13, inciso II desse documento? Assim, conclui-se que ao limitar a oferta de língua estrangeira obrigatoriamente em apenas um idioma há uma negação ao que foi solicitado por esse mesmo documento:

a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem com sua fase de desenvolvimento (DIRETRIZES, 2012, art.14, inciso XI).

Arroyo (2011) afirma que as diversas resoluções e diretrizes têm dificuldade de inovar formas de organização dos conhecimentos e da organização dos tempos e do trabalho, mesmo se destacam na incorporação de princípios e valores e

concepções mais avançadas de educação. As diretrizes curriculares perdem muito de seu sentido quando se veem atreladas ao caráter impositivo das políticas nacionais e inclusive estaduais de avaliação, tema no qual não se pretendeu abarcar neste estudo.

Em 2011, houve a inclusão no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de questões relativas ao componente curricular língua estrangeira. A reação da Federação Brasileira de Professores de Francês (FBPF) foi imediata culminando com a Carta Aberta à Dilma Rousseff⁵⁶, além de solicitações ao Ministério da Educação e diretamente ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP)⁵⁷. No ENEM, exige-se a leitura de textos simples em inglês e espanhol, sem a necessidade de aprofundamento nestes idiomas, nem a demanda de oralidade nos mesmos.

Uma política pública que tangencia o ensino de línguas é a que destina recursos para escolas de Ensino Médio, o Programa de Ensino Médio Inovador (PROEMI). Constatou-se que, de aproximadamente 300 projetos apresentados para o programa PROEMI no DF em 2012, menos de cinco projetos são referentes ao componente curricular LE para o ano de 2012. Conclui-se que aprimoramento do ensino de LE em escolas regulares de Ensino Médio que solicitam este recurso federal não foi uma prioridade, mesmo reconhecendo que há um baixo conhecimento de línguas estrangeiras no país, amplamente alardeado pela mídia⁵⁸. Uma das possíveis causas da não-destinação de recursos em escolas públicas de ensino médio para o aprimoramento do ensino de línguas estrangeiras, pode ser atribuído ao fato desta disciplina ser considerada de baixo prestígio acadêmico, ou pela “crenças e maldições cultivadas” (ALMEIDA FILHO, 2012, p.121) de que não se aprende uma língua estrangeira na escola regular.

Este estudo não visou comparar o estudo de LE em escolas específicas e em escola regular, apesar deste tema ter surgido nas discussões em grupo com jovens durante a pesquisa de campo. Acredita-se que o/a jovem pode aprender LE em todos os ambientes escolares, a partir da construção objetivos comuns aos agentes desta aprendizagem.

1.2.2 Como o/a jovem se forma para lecionar língua estrangeira?

A docência, quer seja em línguas ou em outro componente curricular, “é um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula” (TARDIF, 2011, p.17). Há saberes adquiridos em formação inicial, estágios e formação continuada e há os saberes do/a próprio/a professor/a, aquilo que traz por meio de suas experiências pessoais, socioculturais, incluindo sua experiência como discente. Jovem que leciona para jovem, nativos/as do idioma que lecionam, jovens que não conhecem o país do idioma lecionado, profissionais que se encontram em contratação efetiva, outros em contratação temporária na rede pública: eis algumas das características de docentes em línguas, sem citar profissionais em línguas sem formação em didática ou licenciatura, no caso das instituições privadas de ensino⁵⁹.

Tardif e Lessard (2009) afirmam que o trabalho do docente representa uma atividade profissional “complexa e de alto nível, que exige conhecimentos e competências em vários campos: cultura geral e conhecimentos disciplinares, psicopedagogia didática, conhecimentos das novas tecnologias [...]” (p.7) entre outros conhecimentos, tais como habilidades nas relações de classe, relações humanas, além de conhecimentos das dificuldades de aprendizagens e uma visão do sistema de ensino em que se encontra. O/a jovem que pretende se formar em línguas para lecionar depara com uma preparação para uma profissão cada vez mais complexa.

Mesmo se há quarenta anos, Halliday, McIntosh e Stevens (1974) afirmam que “o ensino de línguas estrangeiras é uma das principais profissões do mundo” (p.184)⁶⁰, com “um público amplo” (p.167), acredita-se que no Brasil, os/as jovens não têm no ensino de línguas uma das principais profissões. A ausência de aprendizagem em línguas estrangeira é muito alardeada na contemporaneidade, sobretudo, pela mídia em geral, como fator de menor empregabilidade. No campo universitário, este déficit de aprendizagem é ressentido por aqueles/as que pretendem ingressar em programas federais para estudantes de graduação como o Programa Ciências Sem Fronteiras.

Segundo Dahlet (2004), “se formar é ter o trabalho e o prazer de se transformar” (p.14), na medida em que se adentra em “territórios profundos de sua

identidade” (p.15)⁶¹. Para este autor, “instala-se um projeto, o projeto de formação: dar sentido a este objeto novo e por ele mesmo, novas significações a uma história” (p.15)⁶². Formar-se em língua estrangeira significa estar preparado “para compreender que ensinar uma língua estrangeira é oferecer experiências de estranheza, provocar situações de estranhamento [...]” (CORACINI, 2013, p.158). Este estranhamento ocorre quando o/a docente em línguas não é um/a nativo/a do idioma que leciona. Este/a jovem não-nativo/a do idioma que leciona tem sua proficiência em línguas comparada aquela do docente nativo/a. Tomazoni e Lunardi (2011) relatam, a partir de uma pesquisa com docentes de inglês, que se sentiam inferiorizadas por não serem nativas no idioma que ensinavam.

A própria história do ensino de língua estrangeira está atrelada ao desenvolvimento do curso de Letras, curso que englobou, por muito tempo, em diversas universidades do país, os campos da Linguística e, em muita menor escala, o campo da Linguística Aplicada. A progressiva consolidação do campo intitulado de Linguística Aplicada, ocorreu sobretudo a partir de meados dos anos 1960 no país⁶³. Na França, por exemplo, essa área é intitulada *Didactique des Langues Étrangères*. De acordo com Moore (2006), a Didática das Línguas atualmente tem refletido de maneira global sobre a valorização e a promoção do plurilinguismo⁶⁴ como objetivo comum na educação dos estudantes. O campo da Linguística, sobretudo, a abordagem Pragmática Interacionista também reflete sobre o ensino de línguas, tendo em vista que é o estudo da linguagem em ação. Kerbrat-Orecchioni (2005), linguista interacionista, afirma que “ensinar uma língua é ensinar também o funcionamento dos atos de linguagem, ou seja, um conjunto de regras de correlações entre estruturais formais e valores ilocutórios”⁶⁵ (p.200). Exemplifica com a presença dos atos de linguagem que “entram com força nos manais de francês como língua estrangeira” nos anos 1970. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p.200).

No Brasil, em 1957, Valnir Chagas lança sua obra cujo título faz apelo à didática do ensino de línguas: *Didática Especial de Línguas Modernas*, uma obra fundante para o campo do ensino de línguas. Almeida Filho (2004) salienta que, até os dias atuais, não há obra equivalente no âmbito do ensino do português como língua materna. Chagas (1979) parte da evolução do ensino das línguas antes da Renascença, da revolução industrial aos nossos dias. Discute as questões dos objetivos em LE, do conteúdo a ser desenvolvido (ensino do vocabulário, da leitura,

da gramática, a prática em LE, dos recursos complementares) até a questão da avaliação. Segundo Anísio Teixeira, que prefacia esta obra, a mesma é um livro de pensamento e de ciência para “iluminar a cabeça do professor de língua estrangeira” (p.17) que é recomendada aos/às educadores/as⁶⁶ em geral. Uma obra sobre a didática do ensino de línguas passa a ser vista como referência para cobrir uma lacuna na literatura específica sobre didática⁶⁷.

De acordo com Vandresen (2009), a Linguística, uma disciplina pouco conhecida, foi introduzida nos currículos de Letras em 1962, por resolução do Conselho Federal de Educação (CFE). Esta resolução “mudou radicalmente o enfoque metodológico-científico dos cursos de Letras, até então centrados na perspectiva histórica da filologia e na gramática normativa” (VANDRESEN, 2009, p.09). Fialho e Fideles (2008) afirmam que os cursos de Letras foram estabelecidos com “a finalidade de preparar trabalhadores para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica” (FIALHO; FIDELES; 2008, p.05). Além destas atividades, o curso de Letras preparava candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior.

Matos (1976) traz em dois artigos um balanço sobre a área Linguística Aplicada e explica que “A Linguística ou Ciência da Linguagem foi incluída no Currículo de Letras em 1962, por força de um parecer do Conselho Federal de Educação” (p.49). Esclarece que em 1965, com o I Seminário Brasileiro de Linguística, por iniciativa do Instituto de Idiomas Yázigi e patrocinado pelo Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Educação do Estado da Guanabara, e da Universidade do Brasil há um movimento rumo à organização da área Linguística Aplicada (MATOS, 1976, p.50). Este autor cita eventos entre 1965 até 1975 em que houve destaque para a aplicação pedagógica de estudos linguísticos no auxílio do ensino de idiomas e da língua materna e também o aparecimento de traduções de obras de psicolinguística e de clássicos da Linguística Aplicada. Esse autor clama pela “necessidade de uma base teórica ampla e diversificada ao invés de concentração exclusiva em um modelo linguístico [...]” (MATOS, 1976, p.57). Entretanto, mesmo com necessidade de consolidação da Linguística Aplicada no Brasil, Matos (1976) adverte sobre a importância de se produzir centrando-se “em problemas educacionais prioritários” (p.57) e manifesta o desejo de que o “no decênio 1975-1985 nossa Linguística Aplicada seja mais e mais Educacional” (idem). Para que isso aconteça, este autor

acredita que “é “imprescindível que haja uma aproximação entre os especialistas em Linguística Aplicada e os da ciência-arte da Educação a fim de, juntos, contribuírem para uma maior eficácia do sistema educacional brasileiro” (MATOS, 1976, p.57).

A questão da formação do docente em LE esbarra no tema do isolamento do/a docente em geral e não apenas do/a docente em LE. Gimenez (2011) afirma que o isolamento do docente de inglês, seu foco em sua reflexão individual e sua falta de atenção ao contexto social do ensino podem ser atribuídos aos cursos de Letras, quando centram sua formação apenas no domínio das competências linguístico-comunicativas. Imbéron (2010) acredita que “a reflexão individual sobre a própria prática pode melhorar com a observação de outros, sobretudo porque a docência ainda é uma profissão isolada” (p.32).

Almeida Filho (2004) destaca que o Seminário Nacional para o Ensino Comunicativo de Línguas em 1978, realizado em Florianópolis foi um divisor de águas para o ensino de idiomas, com a discussão da abordagem comunicativista. Essa filosofia comunicacional vem em oposição à centralidade da forma linguística no processo de aprendizagem e “propõe a interação como intenção comunicativa real como ambiente básico de envolvimento, aquisição de competência comunicativa [...]” (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 23). Os livros didáticos para o ensino de línguas se tornam mais ilustrativos e surge a interação e negociação de sentido, em torno de temas de maior interesse dos estudantes.

Nos anos de 1980 e 1990 surgiram inúmeras faculdades, centros universitários e universidades particulares em todo território nacional com oferta de licenciaturas em línguas. Torna-se cada vez mais evidente que a aprendizagem de pelo menos uma língua é de fato “uma oportunidade única para nos livrarmos das limitações que o monolingüismo impõe à formação de cidadãos cultos e preparados para a vida contemporânea” (ALMEIDA FILHO, 2004, p.31). Imbéron (2010) destaca que nos anos 1980, surge um “paradoxo da formação” com o ápice da técnica na formação e a resistência prática e crítica (p.19), com uma tímida mudança nos modelos de formação continuada docente na década seguinte. Tardif (2013) exemplifica esta década como um período de imputabilidade, obrigação de resultado, contrato de performance, entre outras características.

O debate a respeito da licenciatura plena em português e em uma língua estrangeira continua atual. Mesmo tendo sido publicada nova resolução por meio das Diretrizes Curriculares para o curso de Letras, observa-se que não houve nenhuma alteração quanto a essa situação até a presente data, pois predominam os cursos de português e inglês com a crescente ascensão do espanhol, em dupla-opção. Paiva (2003) destaca que os cursos têm sido mais curtos, durante três anos, muitas vezes com estudantes que não investiram em língua estrangeira na Educação Básica⁶⁸. A formação de professores, especificamente para didática de língua estrangeira, nos cursos de Letras é praticamente inexistente, segundo Paiva (2003). A manutenção da licenciatura dupla mantém-se em alguns estabelecimentos de educação superior sem debate ou qualquer movimentação para que a mesma se modifique.

Almeida Filho (1992) analisa a situação na qual o/a professor/a de línguas se encontra nesse período como um/a profissional que pouco lê, pouco fala, não escreve, nem entende a língua estrangeira alvo de sua habilitação quando em uso comunicativo e com salário precário que o faz se dividir em numerosas aulas semanais⁶⁹. Sugere que se tenha no Bacharelado de Letras a instrumentalização linguística básica para a língua estrangeira e que na Licenciatura se propicie a instrumentalização pedagógica necessária⁷⁰. Isso vem ao encontro ao artigo contemporâneo de Reis (1992) na qual a autora afirma que “ensinar alguém a aprender inglês não é a mesma coisa que ensinar alguém a ensinar alguém a aprender inglês” (p.74).

Vieira-Abrahão (1992) realiza um levantamento para avaliar o trabalho de formação de professores/as⁷¹ de língua estrangeira, sobretudo na disciplina Prática de Ensino, tendo em vista que a disciplina Linguística Aplicada não tem espaço nos currículos de Letras em geral. Como resultado de sua pesquisa constata a falta de fluência do/a estagiário/a na língua estrangeira, uma ausência de recursos materiais na escola, uma dificuldade do/a estagiário/a em ministrar aulas dentro da abordagem comunicativa⁷², dificuldades de ordem disciplinar e indiferença por parte de alguns diretores/as de escola para com o trabalho desenvolvido pelos estagiários. Desde os anos 1990, Vieira-Abrahão (1992) chama a atenção “para o grande potencial para a pesquisa que as atividades de formação de professores oferecem pesquisas essas ainda tão escassas, mas tão necessárias na área” (p. 54).

No ano de 2001, de acordo com Almeida Filho (2004), o Ministério da Educação avaliou 474 cursos de Letras credenciados, sendo que neste mesmo ano havia mais de mil cursos de formadores de professores/as de línguas. Em 18 de fevereiro de 2002⁷³ são criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica. No dia seguinte é instituída a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura plena⁷⁴. Observou-se que os currículos do curso de Letras ficaram mais flexíveis. Paiva (2003) destaca que essa flexibilização aconteceu com a introdução do conceito de atividade curricular, o que abriu a possibilidade para que os/as estudantes completassem seus créditos com atividades de extensão ou em eventos acadêmicos. A partir de então, a avaliação do curso de Letras passou a ser avaliado também considerando o número de docentes envolvidos com o estágio. Ainda em 2002, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para o curso de Letras pela Câmara do Ensino Superior⁷⁵.

Mascarenhas (2002) pesquisa o encontro de professores/as de inglês com o conteúdo e forma dos PCN-LE para o ensino fundamental. Os depoimentos dos/as pesquisados/as “demonstram as suas insatisfações em relações às condições das escolas e do contexto social geral do país que os impossibilitam proporcionar aos seus alunos a experiência de vivenciar a LE em sala de aula” (MASCARENHAS, 2002, p.180). Essa autora destaca que os objetivos educacionais para aprendizagem de LE se sobrepõem à preocupação com a aquisição da língua estrangeira e esbarra no pragmatismo imposto pelos exames vestibulares e pela falta de uso do idioma. Almeida Filho (2012) amplia o leque de objetivos para aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira: objetivos linguísticos, educacionais, psicológicos, culturais e práticos.

Outros movimentos surgiram em relação aos estudos em Letras e áreas afins, como por exemplo, com a ampliação e transformação dos Centros Técnicos em Institutos Superiores Técnicos durante a primeira década do século XXI, instituições essas que têm oferecido vagas em mestrado no campo da linguagem. Atribui-se como uma das possíveis dificuldades na consolidação deste campo do conhecimento a variedade de nomenclatura destes cursos. Os diversos nomes de programas de Pós-Graduação e de cursos, apesar de não significar a pulverização do conhecimento, entretanto esta nomenclatura diversa pode trazer dificuldades quando se pretende estabelecer o estado da arte da Pós-Graduação no Brasil, neste campo de

conhecimento. Diversas discussões sobre o ensino de língua estrangeira ocorreram também por meio de reuniões anuais das Associações de Professores de Línguas Estrangeiras, congressos e seminários⁷⁶. Imbéron (2010) corrobora com “a importância das associações de professores e dos movimentos docentes para a formação continuada” (p.87).

Em 2009 foi criado o bacharelado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília, como uma ação do Programa REUNI - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, cujo objetivo foi o de expandir as vagas para estudantes de graduação no sistema federal de ensino superior. Para Almeida Filho (2009a), a Linguística Aplicada é a teoria da prática e a universidade é o *lócus* de geração do conhecimento teórico, mesmo que se tenha hoje em dia, na escola regular, as características de uma forte abordagem gramatical, usada pretensamente de forma comunicativa. Uma repercussão das políticas públicas que articulam o ensino LE para o Ensino Médio tem reflexos na formação docente, como por exemplo, a valorização do ensino de espanhol⁷⁷, obrigatório a partir de 2010 em escolas de Ensino Médio⁷⁸.

Em 2011, o programa Ciências Sem Fronteiras⁷⁹ foi lançado, não abarcou os/as estudantes de Letras. Em contrapartida, foi ofertado curso de inglês na modalidade a distância para aquisição de proficiência em idiomas⁸⁰.

Programas atrelados às representações estrangeiras no país oferecem oportunidade de formação docente em línguas para estudantes de graduação e para formação continuada⁸¹. É o caso da Embaixada da França, em parceria com as instituições francesas: Centro Nacional de Educação a distância (CNED) e Centro Internacional de Estudos Pedagógicos (CIEP), que oferecem o curso de Profissionalização em Francês Língua Estrangeira – ProFLE. Em 2011, esta parceria se estende à Universidade de Brasília e em 2012, à Secretaria de Educação do Distrito Federal⁸². Efetivamente, o que se observou, ao menos na realidade do DF é que a Pós-Graduação em Linguística Aplicada (LA) tem refletido em questões de aquisição de língua, sua aprendizagem e a formação de docentes em LE e em português como língua estrangeira. Na Faculdade de Educação da UnB, constatou-se que há pouca produção com o cruzamento destas duas áreas: LA e Educação, dentre elas este estudo, conforme Apêndice A.

Neste primeiro capítulo, situou-se um dos campos teóricos deste estudo: linguagem, língua e língua estrangeira. Por meio do diálogo entre estudos clássicos sobre linguagem e língua objetivou-se justificar a importância das mesmas no estudo e ensino de língua estrangeira.

O campo da língua estrangeira é compreendido a partir de sua aprendizagem e de seu ensino. O/a jovem da Educação Básica pública aprende línguas estrangeiras na escola regular e, no caso do Distrito Federal, em escolas específicas de línguas. Refez-se o caminho histórico deste componente curricular no Brasil, dos anos 1930 aos dias atuais e percursos de formação docente em LE, trazendo eventos e instituições relevantes sobre este tema. O/a jovem que leciona línguas tem sua formação inicial docente por meio de curso em universidade, podendo incrementá-la participando de acordos de cooperação internacional, tendo acesso a estágio no exterior. Aprender e ensinar englobam a comunicação com o/a outro/a. Comunicar com o/a outro “que pode ser diferente de mim, mas do qual eu quero me aproximar. Ensinar uma língua, é permitir a aquisição de um novo sistema de valores, de referências culturais e de comportamentos sociais” (PIETRARÓIA, 2004, p.75).

No Capítulo II, aproxima-se o campo da língua estrangeira ao campo da juventude e gerações.

Ilustração 2 : Grupo de Discussão realizado no CIL de Ceilândia.



Fonte: Arquivo da Pesquisadora – setembro/2011.

CAPÍTULO II JUVENTUDE E GERAÇÕES

[...] não é somente o professor que educa o aluno, mas também o aluno que educa o professor. As gerações se influenciam constantemente e mutualmente.
MANNHEIM, 1990, p.56

2.1 Juventude e Gerações

Os temas referentes aos campos da juventude e das línguas estrangeiras estão presentes na mídia nacional e regional¹. Há pouca produção acadêmica, visando esta intersecção, mesmo cientes de que há jovens estudantes e jovens docentes em ambientes de aprendizagem e ensino de línguas.

Na história do ensino de línguas do Brasil, sobretudo em Schmidt (1958) os/as aprendentes são reconhecidos/as como “as nossas crianças” (p.8), “crianças brasileiras” (p.55), “as crianças” (p.61 e 63), “o adolescente normal” (p.9), “a mente do adolescente” (p.12 e 26), “o espírito do adolescente” (p.20), “munir o adolescente” (p.21), “a psicologia do adolescente” (p.47) e “nossos alunos” (p.50). A autora define a faixa etária da criança que é entre 11 e 16 anos (p.25), sendo que a criança se torna “escrava das leis da aprendizagem e das leis fisiológicas da adolescência” (p.26). Trata-se de criança e de adolescente, sem referência específica ao/a jovem estudante de língua. Contudo, na transposição de conteúdos em língua estrangeiras, Courtillon (2003) chama a atenção para as características do público no que se refere à idade dos/as aprendentes. Observa-se a separação, a partir do quesito idade, entre crianças (ensino precoce de línguas), ensino para adolescentes, grandes adolescentes e jovens adultos, visando uma organização para fins didáticos e para o mercado editorial.

Léon (2009) destaca que o conceito de adolescência se constitui como campo de estudo dentro da psicologia evolutiva e surge apenas no final do século XIX. Conforme esse autor, a teoria psicanalítica entende a adolescência como resultado de um processo de desenvolvimento que é observado na puberdade. Este processo leva a uma modificação do equilíbrio psíquico, produzindo uma vulnerabilidade da personalidade. Dentro desse enfoque, a adolescência é um processo que pode ser explicado por causas internas. Na teoria sociológica, a adolescência é o resultado de tensões e pressões oriundas do contexto social, sobretudo, daqueles/as que podem

estar relacionados ao processo de socialização que o/a jovem realiza. A adolescência é compreendida, segundo Léon (2009), na teoria sociológica, a partir de causas externas ao/a jovem que foram vivenciadas por ele/a. Nesse sentido, as teorias sociológicas utilizam o conceito de juventude ao invés de termo “adolescência”.

Além da presença de jovens aprendentes no ensino de línguas, há os/as jovens que o lecionam. Os/as profissionais do ensino de línguas são professores/as que carregam em suas práticas diárias, em sua linguagem, suas marcas e visões do mundo para desempenhar o papel de educadores/as. Moraes (1992) argumenta em artigo dos anos 1990 que a “desconsideração do professor como sujeito social é um problema sério na sua formação profissional” (p. 67), pois esses/as profissionais não podem ser tratados como indivíduos isolados ou “autogerados” (p.68). Este autor assume que há uma interconexão inseparável entre as maneiras de falar e de ver o mundo nos/as docentes e que os/as mesmos/as não tem consciência disso.

Neste estudo, considera-se a juventude, enquanto uma categoria analítica, estudada por sociólogos desde o século XVII e por sociólogos e educadores contemporâneos.

2.1 Leituras clássicas sobre as categorias juventude e gerações

O interesse pela idade juvenil e algumas investigações sociológicas datam do século XVIII, sobretudo estudos científicos ligados à Filosofia especulativa e a Biologia comparativa, gerando diversas psicologias, segundo Flitner (1968). Esse interesse pelo ser humano, por sua essência, sua posição e suas maneiras de ser, como criança e jovem foi observado em um primeiro momento no início do século XVIII. A fim de se conceituar juventude pretende-se, primeiramente, revisitar alguns estudos clássicos² sobre esse tema.

As investigações empíricas eram realizadas por meio de diários de observações infantis. Tais investigações referiam-se, basicamente, ao período da infância e aos primeiros períodos de vida³. Não havia referência ao período juvenil na literatura, nem mesmo referência clara aos/às jovens, mesmo quando os mesmos eram o centro de interesse. Entretanto, encontram-se referências à idade juvenil no final do século XVII, a partir da obra de Locke, “*Quelques pensées sur l'éducation*”⁴, que surgiu ainda no século XVII, em 1693. Nessa obra, John Locke, educador,

aconselha Edward Clarke e sua esposa na Holanda, a educar seu filho, como um *gentleman*, tratando da educação para rapazes e colocando as qualidades morais acima das qualidades intelectuais. Também nessa obra, o autor destaca “a necessidade em que aprender línguas clássicas com veículo de toda cultura antiga [...]” (LOCKE, 2007, p. 18). Por meio do estudo com preceptores, o futuro *gentleman* poderá adquirir uma prática das línguas e cultura, podendo se distinguir na sociedade.

Ao revisitar alguns textos clássicos sobre juventude, quatro artigos⁵ se destacaram: Flitner (1968), Lapassade (1968), Matza (1968) e Mannheim (1961). O primeiro artigo foi apresentado no primeiro volume da coleção Sociologia da Juventude e retrata a Europa de Marx à América Latina dos anos 1960. Os artigos de Lapassade (1968) e Matza (1968) se encontram no volume III dessa mesma coleção, cujo tema é a vida coletiva juvenil e foram artigos dedicados aos grupos marginalizados, aos rebeldes e às tradições ocultas da sociedade, respectivamente. O artigo de Mannheim (1961) está presente também nessa coleção, volume I e no livro Diagnóstico de Nosso Tempo, cuja referência se encontra nesse estudo.

Flitner (1968) apresenta em seu artigo primeiramente a descoberta da idade juvenil, o início da pesquisa com jovens, os problemas sociais da juventude, os princípios de uma pesquisa sócio-juvenil em Pestalozzi⁶, a legislação e infanticídio, bem como dissertações sobre o camponês. Esse autor destaca também a importância da obra Emile de Rousseau⁷ no final do século XVIII⁸. Destaca-se o termo “ductilidade” (FLITNER, 1968, p.66), ao se referir à juventude, pois a mesma tem uma flexibilidade e a propriedade daquilo que é contemporizador e plástico. Entende-se que esse estudo sobre juventude, na medida em que a compreensão a respeito da ductilidade seja uma característica presente na juventude contemporânea.

Lapassade (1968) analisa em seu texto “Os rebeldes sem causa”⁹ o problema da marginalidade juvenil a partir de uma nova análise do conceito de crise. Distingue a crise da puberdade – fisiológica – da crise psicológica e individual da adolescência. Chega ao conceito sociológico de crise da juventude de que vê um exemplo na rebelião sem causa de jovens na Suécia¹⁰. O termo “mal da juventude” pelo viés psicológico é compreendido, segundo Lapassade (1968), como uma perturbação passageira, uma crise de crescimento ligada à impossibilidade temporária de encarar uma situação contraditória, que ocorre de geração em geração. Pelo olhar do adulto, essa crise é um problema técnico de resolução objetiva e racional. Como

se poderia solucionar um problema técnico? De forma objetiva, lógica e racional. Assim, a crise juvenil, inclusive na visão dos psicólogos, pode ter sua solução de maneira objetiva? Acredita-se que não, pois a resolução passa pela análise de muitos fatores que não apenas de uma questão técnica, ou seja, não é pelo fato de o/a jovem atingir uma idade e não ser considerado mais jovem que seus dilemas estarão solucionados. Dessa maneira, os/as revoltados/as sem causa não são revolucionários, nem delinquentes para Lapassade (1968). Na visão dos sociólogos da juventude há duas crises: crise do/a jovem burguês/a e crise do/a jovem operário/a. Para se compreender essa crise é preciso verificar que existe mesmo um mal-estar. Esse autor concorda que esse mal da juventude não atinge apenas uma minoria dos/as jovens. A singularidade deve ser vista. Há uma crise da adolescência e uma crise da juventude. Para esse autor, algumas precauções precisam ser tomadas no processo de compreensão desse mal: a) evitar afirmar que esse mal atinge uma minoria, que é algo isolado ou restrito a alguns/mas jovens apenas; b) questionar o objetivo das teses sobre comportamentos que proclamam uma verdade imutável sobre os comportamentos juvenis.

Lapassade (1968) tem uma visão da delinquência diferente de Matza (1968), pois acredita que há, sobretudo, uma crise da sociedade. A revolta dos/as sem causa exprime um comportamento que não é lúdico, nem é de agressividade, apenas a manifestação de conflitos que estão em maturação. Lapassade (1968) destaca que “é uma vontade de destruir a ordem social como tal, isto é, uma recusa à organização social que não encontrou outros meios de expressão” (p.121). Matza (1968) apresenta alguns/mas jovens da sociedade americana que escolhem viver em grupos marginalizados, na medida em que se deixam influenciar por tradições denominadas ocultas. O autor reflete a delinquência como sendo transmitida por meio de uma tradição oral. Esse autor explicita as semelhanças e diferenças quanto às tradições ocultas da juventude. Ao descrever o aspecto característico do espírito da delinquência destaca também o radicalismo estudantil, a boêmia, suas essências e substâncias. Interpreta, inclusive, o romantismo como o primeiro e maior componente da boêmia. A autenticidade expressiva e os estados de espírito da boêmia expressam a característica de intensa instabilidade de humor do/a jovem, seu estado emocional que não é controlado nem refreado. Quanto à integração da juventude rebelde à sociedade convencional parece ser algo impossível para esse autor. Tal como

Lapassade (1968), Matza (1968) se limita a apontar o como a rebeldia dos jovens foi se constituindo ocultamente em movimentos (radicalismo, boemia, delinquência) como uma tradição oculta. A rebeldia é cultivada de modo oculto e marginal. Os/as jovens em si e a relação com seu contexto enquanto sujeitos de ação e participação não são pautados.

No século XX, podem-se identificar alguns trabalhos antes da segunda guerra, como o Problema das Gerações, publicado por Karl Mannheim em 1928¹¹. Em 1929 escreve o livro Ideologia e Utopia no qual afirma que todo ato de conhecer não é resultado apenas da consciência puramente teórica, mas de inúmeros elementos de natureza a-teórica, que são provenientes da vida social e das influências e vontades a que o indivíduo está sujeito¹².

No Prefácio da obra Diagnóstico de Nosso Tempo (1961), Mannheim explica que por muito tempo hesitou em publicar suas falas “em sua forma original, e em tempos normais quiçá houvesse preferido relacioná-los mais intimamente entre si” (p.IX). Para o autor, “se engavetássemos o trabalho para retocá-lo mais tarde, talvez perdêssemos a oportunidade de apresentar qualquer contribuição, por menor que seja, que ele possa oferecer à discussão dos apaixonantes problemas do momento” (MANNHEIM, 1961, p.IX). Mannheim escreve, em 1939, “Educação de Massas e Análise de Grupo”, transcrito de *Educating for Democracy*, planejado e organizado por J.I. Cohen e R.M.W. Travers. Profere as conferências em 1941, “O Problema da Juventude na Sociedade Moderna”, “Diagnóstico de Nosso Tempo”, “Educação, Sociologia e o Problema da Consciência Social” e transmite em ondas curtas nesse ano pela BBC o discurso “Estratégia do Grupo Nazista”. Na Universidade de Londres, no ano seguinte, realiza uma conferência intitulada “A Crise de Valores”. Em escritos posteriores, produzidos no período da Segunda Guerra, Mannheim define juventude como uma força social. Essa postura rompe de certa forma, com as visões até então sustentadas de que as revoltas juvenis seriam anormalidades: “a mocidade pertence aos recursos latentes de que toda a sociedade dispõe e de cuja mobilização depende de sua vitalidade” (MANNHEIM, 1961, p.38).

Mannheim (1961) aponta que a juventude tem uma contribuição a oferecer a sociedade. Suas reflexões situam o/a jovem como sujeito concreto em um contexto histórico e social. Para esse autor “a juventude não é progressista nem conservadora por índole, porém é uma potencialidade pronta para qualquer oportunidade”

(MANNHEIM, 1961, p.41). Uma sociedade dinâmica pode então encorajar a juventude com oportunidades para a mesma. Constata-se, entretanto que não se pode discutir juventude na contemporaneidade sem pensar em gerações e Mannheim (1950; 1961; 1993)¹³ contribui para esse entendimento por meio de seus artigos e obra. Essa abordagem sociológica de Mannheim (1961) é inovadora na medida em que está interessada em compreender a natureza e o contexto da sociedade em que a juventude se encontra e como ela pode oferecer contribuições à mesma. Não busca diagnósticos habituais, ao contrário, compreende o processo de reciprocidade na relação sociedade e juventude. Esse autor apresenta dois tipos de sociedade e a relação estabelecida entre as mesmas com os/as jovens. Há uma sociedade estática em que os/as jovens são reservas latentes e não gozam de prestígio algum. Nessa sociedade o prestígio é dado aos mais velhos ficando os/as jovens, sem sua força revitalizante, sem nenhum espaço e poder de participação porque acreditam que os mais experientes podem tomar decisões.

O segundo tipo de sociedade é denominado de sociedade dinâmica. Existe nessa sociedade uma cooperação da juventude e isso faz da mesma intermediária no processo de buscas de saídas, seja uma saída em uma perspectiva reformista, seja ela em uma perspectiva revolucionária. Desse ponto de vista, pensar a integração da juventude à sociedade em uma perspectiva de articulação significa especificar o processo formativo desde a adolescência, pois os/as jovens mobilizados/as e integrados/as poderiam ajudar a sociedade a buscar uma nova saída. De acordo com Mannheim (1961) as potencialidades da juventude se desenvolvem em uma sociedade na medida em que as oportunidades surjam, sejam aquelas para a transformação ou para a opressão. Mannheim (1961) compreende que as comunidades que se transformam lentamente não conhecem o que são as unidades de geração, essas alimentadas por enteléquias novas, pois as novas gerações crescem em meio a transformações contínuas de progressão invisível.

Importante é ressaltar que Mannheim, considerado um dos pioneiros da Sociologia da Juventude (WELLER, 2007), enfatiza que uma teoria do conhecimento deve considerar o caráter relacional, “distinguindo-o do caráter apenas relativo, de todo conhecimento histórico” (MANNHEIM, 1950, p.73). Essa teoria do conhecimento parte da premissa de que existem esferas de pensamento nas quais é impossível

acreditar em verdades absolutas independentes dos valores e posições do sujeito em relação com seu contexto social.

Na obra *Ideologia e Utopia* (1950), Mannheim destaca que examinar um objeto não é um “ato isolado” (p.4). Para esse autor, o que a Sociologia do Conhecimento procura é a compreensão “do pensamento dentro da moldura concreta de uma situação histórico-social” (MANNHEIM, 1950, p.3), pois é relevante

refletir, não só sobre as coisas do meio ambiente, mas sobre o próprio pensamento, e mesmo neste terreno, não tanto sobre a verdade em si como sobre o fato alarmante de que o mesmo mundo pode afigurar-se diferente a diferentes observadores” (MANNHEIM, 1950, p.5).

Entende-se que a contribuição desse autor reside no fato de se valorizar não somente o que é, o que se pôde observar, o que ocorreu, traçando descrições, mas alcançar a interpretação do como, ou torna-se possível aprender o fato para além do que ele parece objetivamente.

A partir da obra de Mannheim, compreende-se que não se pode falar em juventude sem relacionar essa categoria analítica com a categoria gerações. Mannheim (1993) critica os positivistas por associarem a “lentidão do progresso da humanidade à limitação orgânica, ou seja, ao tempo médio de duração de uma geração em torno de trinta anos” (WELLER, 2010, p.3). Mannheim (1993) aproxima-se da abordagem histórico-romântica alemã que se afasta do entendimento quantitativo de tempo. Na teoria de gerações desenvolvida por Mannheim (1993) o tempo é compreendido como tempo interior, tempo esse que não pode ser definido fora da experiência dos sujeitos, pois o mesmo já foi vivido. Não se pode mensurá-lo por escapar de uma apreensão quantificável. Essa teoria se afasta da ideia de tempo linear, inserindo o sujeito em seu contexto sócio-histórico. O termo, emprestado da filosofia, “enteléquia”¹⁴ remetido a uma geração significa a expressão da unidade de sua meta mais íntima, ou seja, é o sentimento mais puro do significado da vida e do mundo de um conjunto de sujeitos. Juntamente com o conceito de enteléquia, esse autor analisa o problema das gerações, propondo os conceitos de posição geracional (as possibilidades em poder adquirir um estoque de experiências), conexão geracional (vínculo concreto com uma determinada unidade temporal e histórico-social) e unidade geracional (adesão concreta em relação a uma conexão geracional)¹⁵.

Mannheim (1993) recorre ainda à expressão cunhada por Pinder ao utilizar as expressões não-contemporaneidade dos contemporâneos ou não-simultaneidade do simultâneo. Estes conceitos esclarecem que não se pode deduzir o pertencimento a uma geração a partir apenas das estruturas biológicas. Assim, o que caracteriza uma geração não é a data em que as pessoas nasceram, mas o processo histórico-social que compartilham.

Weller (2010) destaca que a teoria das gerações de Mannheim supera binarismos quando aponta uma análise multidimensional das gerações (p.14), ou seja, o conceito de gerações é compreendido a partir de suas relações com o meio social, os sexos, faixas etárias, por exemplo. A atualidade do conceito de gerações presente na obra de Mannheim (1993), segundo Weller (2010) reside no fato de os conceitos sobre posição, conexão e unidade geracional romperem com a ideia de geração coesa e concreta (p.15). Dessa forma, o pesquisador ao analisar a “conjuntura histórica, política e social” (WELLER, 2010, p.15) está em um nível *macro* de análise; quando o pesquisador dirige seu olhar para “o conhecimento adquirido pelos atores nos espaços sociais de experiências conjuntivas” é uma análise *micro*.

Ao refletir sobre a compreensão entre gerações, Mannheim (1950) afirma que “a palavra e o sentido a ela ligado formam, verdadeiramente, uma realidade coletiva [...] nos liga a toda história passada e, ao mesmo tempo, espelha a totalidade do presente” (p.77). Para este autor, quando se pretende comunicar, procura-se um plano comum de compreensão, pois “a palavra pode ser usada para aplanar diferenças individuais de sentido” (MANNHEIM, 1950, p.77). Destaca que por intermédio da palavra também pode se acentuar diferenças de experiências únicas de cada indivíduo.

Relacionar a juventude com a escolarização foi também um tema presente nos escritos de Mannheim (1961) quando o mesmo trata a respeito do papel das escolas públicas, cujo papel

deve ser o de atuarem tanto como conservadoras dos elementos valiosos da herança cultural quanto como receptoras do estímulo entusiástico e da vitalidade que sempre parecem caracterizar as classes em ascensão (MANNHEIM, 1961, p.53).

A escola pode estabelecer essa relação ativa de concessões mútuas entre os/as jovens das diferentes camadas sociais quando abre os espaços sociais de

experiências conjuntivas e ao compreender que as gerações são relações com o meio social, com os sexos, com a faixa etária dentre outros fatores.

Finalmente, entende-se que uma das grandes contribuições de Mannheim (1961) para o estudo de juventude se explica quando o mesmo responde às suas questões: “O que a juventude nos pode dar? O que a juventude pode esperar de nós?” (p.36). Perguntas que são atuais e colocadas certamente por muitos/as que se deparam com jovens que, muitas vezes, não se sabe quem são e para quem se prepara e se implementa políticas públicas. Mannheim (1961) responde que a juventude “é um dos mais importantes recursos espirituais latentes para a revitalização de nossa sociedade. Ela tem de tornar-se a força desbravadora de uma democracia militante” (MANNHEIM, 1961, p.54). As tais forças latentes das quais esse autor se refere, somente poderão se mobilizadas se forem integradas. A juventude pode esperar uma sociedade dinâmica, que lhes dá “uma possibilidade razoável para se tornarem auxiliares de um movimento global que aja em tarefas presentes e na reconstrução social” (MANNHEIM, 1961, p.55). O sistema educacional, segundo esse autor, pode ajudar a educar uma geração inteira para tarefas inteiramente novas, sobretudo, se estabelecerem “uma relação ativa de concessões mútuas entre adolescentes das diferentes camadas sociais” (MANNHEIM, 1961, p.53).

2.2 Leituras contemporâneas sobre as categorias juventude e gerações

Diversos estudos clássicos e contemporâneos sobre juventude tendem a compreender os sujeitos jovens e suas condições sociais problematizando, inclusive a noção de adolescência. Léon (2009) esclarece que tais noções são como construções que, “em diferentes épocas e processos históricos, adquirem significações diversas” (LÉON, 2009, p.11). Para esse autor, as perspectivas analíticas para a compreensão de juventude e adolescência trazem questões sobre as gerações e classes de idade; sobre os estilos de vida juvenil; sobre os ritos de passagem infanto-adolescente-juvenis; sobre as trajetórias de vida e novas condições juvenis. O próprio conceito de juventude nasce de uma “disputa de saberes” (ISLAS, 2009, p.11), partindo primeiramente, de uma perspectiva adulta.

Optou-se nesse estudo por utilizar leituras contemporâneas¹⁶ sobre juventude, uma vez que tem-se retomado a questão geracional, ao assumir a

prerrogativa de que não há como se falar de juventude sem se compreender e conceituar gerações, a saber: Margulis (2001), Leccardi (2005), Feixa e Leccardi (2010), Dayrell (2007) e Spósito (2008). Outra opção feita para essa pesquisa foi a utilização do termo juventude, no singular, mesmo sabendo que há a compreensão de que formada por jovens e suas particularidades, as juventudes são múltiplas (MARGULIS, 2001) e por isso alguns autores preferem utilizar esse termo no plural.

Margulis (2001) explicita que a juventude é uma categoria histórica e não somente biológica. Para esse autor, o termo juventude refere-se a uma identidade social dos sujeitos envolvidos. Essa identidade é relacional, pois há diversos marcos institucionais em que o/a jovem está inserido: família, escola, trabalho, partido político, associações, entre outros. Assim assume a noção de que a juventude não pode ser determinada apenas pela noção de idade, pois seria reduzir esse conceito. Esse autor entende que “todos querem ser jovens: os que o são e não parecem sê-lo, e ainda os que não o são” (MARGULIS, 2001, p.51)¹⁷.

Dessa forma, compreender a categoria juventude como uma condição relacional, pressupõe a importância da interação social para além da questão cronológica. Apesar de reconhecer que pelo critério demográfico a juventude pode ser considerada como os indivíduos que têm entre 14 e 24 anos¹⁸, em casos de pobreza extrema desloca-se esse período de 10 a 14 anos e em estratos sociais médios e altos urbanizados ampliando-se para cima e incluindo o grupo de pessoas de 25 a 29 anos. Essa faixa etária tem sido utilizada como princípio que orienta as políticas públicas e as ações direcionadas à escolarização, aos limites de direitos legais, ao acesso ao trabalho, ao estágio, tanto para juventude, quanto para a infância e velhice. Reconhece-se também que os termos puberdade e adolescência são termos associados às transformações do corpo ou ao comportamento, enquanto que, no senso comum, o termo juventude está associado aos papéis sociais e aos problemas de violência juvenil. Entretanto, nesse estudo, considera-se como jovem as pessoas com idade de 14 a 29 anos, pois essa faixa etária reflete as diferentes maneiras de ser jovem tendo em vista uma heterogeneidade cultural, social, econômica, que são comuns à época em que se vive. Dayrell (2003) afirma que há muitas formas de “ser jovem” (p.41), que sobrepõem o quesito etário.

Bozon (2002) em seu artigo “Dos Ritos de passagem à primeira vez: uma experimentação sem fim”¹⁹ defende a posição de que “a juventude é uma passagem,

uma transição, um processo de socialização [...] os jovens não constituem de jeito nenhum um grupo social estável [...]” (p.23)²⁰. Essa ideia de que a juventude é transitória como um estado não durável se afasta do conceito de juventude defendido nesse estudo. À luz de Peralva (1997),

as fases da vida não se tornam apenas autônomas, umas em relação às outras. Permanecem interdependentes mesmo hierarquizadas [...]. Cabe ao passado, isto é, à ordem social já construída, domesticar, sem destruir, os elementos de transformação e modernização inerentes à vida moderna” (PERALVA, 1997, p.18).

Margulis (2001) destaca que o conceito de juventude deve abarcar “uma condição historicamente construída e determinada cuja caracterização depende de diferentes variáveis, sendo as mais notórias a diferenciação social, o gênero e a geração” (p.42)²¹. Atrelado a esse conceito de juventude de Margulis tem-se o entendimento de moratória social, período em que há permissividade, ou seja, uma ampliação do tempo de aprendizagem do/a jovem. Isso acontece, muitas vezes, com os/as jovens que têm mais recursos e que podem postergar sua plena inserção social. Se para Margulis (2001) o período de moratória social não inclui aqueles jovens que entram cedo no mercado de trabalho, para Dayrell (2007) os/as jovens entram cedo no mercado de trabalho justamente para serem jovens. O trabalho pode se tornar um mediador da juventude e na realidade do Brasil, “a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus” (DAYRELL, 2007, p.1109).

Essa relação entre o/a jovem, o trabalho e a escola é muito complexa segundo esse autor, pois muitas vezes é o trabalho que permite ao/à jovem ser jovem e viabilizar seu projeto de futuro. Damon (2003) anuncia que ter um projeto vital é importante para que o/a jovem possa progredir, sendo que “no trabalho, assim como em qualquer outra área da vida, esse projeto acrescenta energia, resiliência e realização em longo prazo” (p.61).

Compreende-se que apesar de os/as jovens constatarem em seu cotidiano escolar a degradação das condições de escolarização, o fato de estarem na escola e não fora dela ainda é melhor que, se tais jovens, estivessem precocemente no mercado de trabalho. A afirmação de François Dubet, no prefácio da obra de Georges Snyders de 1996, intitulada “Há uma vida após a escola?”²² corrobora com a

importância da escolarização. Entretanto, há de se observar que um prolongamento da escolaridade também pode contribuir para “uma desconexão dos atributos da maturidade e, portanto, para a desorganização do modelo ternário do ciclo da vida” (PERALVA, 1997, p.22). Eis um dos indicadores, segundo Peralva (1997), das mudanças gerais desse mundo contemporâneo, sobretudo, no que tange “às responsabilidades respectivas e à lógica das reciprocidades entre os diferentes grupos etários” (p.22).

Um fator de referência identitária para o/a jovem e um elemento da cultura juvenil refere-se também à língua. Na pesquisa internacional realizada em 2006, pela *Fondation pour l'innovation politique* em parceria com o instituto de sondagem sueco Kairos Future International, intitulada *Les jeunesses face à leur avenir: une enquête internationale*, sob a direção de Anna Stellingner²³ e realizada em dezessete nações²⁴, os/as jovens pesquisados/as classificaram a língua como o quinto fator de importância de referência identitária²⁵. Esse relatório de pesquisa afirma que além de reunir os/as habitantes de um mesmo país, falar uma língua faz com que se aproxime de outras línguas, contribuindo pelo reconhecimento mútuo. Este relatório de pesquisa destaca que a língua, elemento da cultura juvenil, não precisa ser a língua oficial do país, mas aquela que pode ser inventada também pelos/as jovens e utilizada por eles/as por meio das novas tecnologias, como *chats*, SMS, Internet.

Spósito (2008) compreende a juventude como uma fase da vida em que inicia a busca de certa autonomia, a construção de elementos de identidade (pessoal e coletiva) e uma fase de experimentação. Destaca que há diversos caminhos e contornos para a entrada na vida adulta e que, a cada dia, tais caminhos são mais complexos e menos lineares, pois a escolarização não garante o emprego almejado e necessitado por muitos/as jovens.

Conforme Spósito (2008), a condição juvenil é uma fase marcada pela desregulação das etapas, uma descronologização e desinstitucionalização. Os/as jovens vivem submersos no embate entre a adesão a valores por vezes tradicionalistas e a imersão no individualismo contemporâneo, tendo em vista que se observa poucos espaços para o/a jovem, poucos espaços para novas formas coletivas solidárias, novas formas associativas e fraternas. Segundo essa autora passa-se do mundo privado e familiar para outros espaços públicos sem a presença obrigatória de adultos.

Essa autora explicita três óticas relacionadas à experiência juvenil: a) a compreensão dos processos de mutação da família e da escola; b) a confluência de vários processos socializadores na experiência juvenil, tendo em vista que a família e a escola perdem cada vez mais seu monopólio na presença da formação de novas gerações e, finalmente c) os sentidos que os/as jovens dão a suas relações com a família e escola para além de uma submissão aos modelos hegemônicos da reprodução cultural.

Spósito (2009) afirma que há uma lacuna na produção de pesquisas que relacionam a categoria juventude a partir de um ponto relacional. Essa autora entende que

as importantes contribuições iniciadas por Karl Mannheim (1992) foram pouco exploradas, pois além das dimensões conflitivas das gerações enquanto fenômeno social, as diferenças e complementaridades nas relações intergeracionais no ciclo de vida têm sido objeto de investigação há alguns anos, com pouca repercussão no Brasil [...]. (SPOSITO, 2009, p. 35)

A noção de tempo juvenil como um tempo de espera ativa, como um consentimento de uma transição positiva para a idade adulta é desenvolvida por Leccardi (2005). O tempo presente não é somente uma “ponte entre o passado e o futuro, mas a dimensão que prepara o futuro” (LECCARDI, 2005, p.35). Não há uma compreensão linear do futuro, nem o mesmo se diferencia do passado. A concepção de tempo é cíclica, pois o que aconteceu pode acontecer novamente e existe apenas um intervalo separando o passado do futuro. Esse futuro do/a jovem é projetado e construído. O futuro é aberto, havendo uma liberdade de escolha, ligado apenas, segundo Leccardi (2005) “por um duplo fio, às escolhas e às decisões do presente” (p.41). Isso significa que há riscos, pois uma ideia de futuro aberto pode ser associada a uma sensação de impotência. Os/as jovens estendem dessa maneira o presente, optando por um “presente mais próximo” (LECCARDI, 2005, p.45) conectando seu tempo de vida ao seu tempo social, traçando trajetórias não lineares, optando por projetos de curtíssimo prazo, “com a programação e o controle atento sobre o tempo cotidiano” (idem, idem, p. 53).

O artigo de Feixa (2006a) sobre o quarto dos adolescentes traz os primeiros resultados de uma pesquisa sobre o tema, na qual o quarto do/a jovem foi observado como um laboratório de microcultura juvenil. Para Feixa (2006a) “as formas pelas

quais cada sociedade conceitua as fronteiras e os passos entre as distintas idades, assim como as relações entre as gerações” (p.82) podem gerar reflexões sobre as transformações de estilos de vida e de valores dessa sociedade. Diversos são os olhares para se compreender a juventude, defini-la e de certa forma padronizá-la.

Feixa (2006a) traz o primeiro modelo de narrações sobre juventude, sendo o primeiro nomeado a Síndrome de *Tarzan*, que prevaleceu do final do século XVIII até a metade do século XX. De acordo com esse primeiro modelo, “o adolescente seria o bom selvagem que inevitavelmente tem que ser civilizado, um ser que contém todos os potenciais da espécie humana, mas que ainda não os desenvolveu porque se mantém *puro* (grifo do autor) e incorrupto” (p. 84). Refere-se a esse modelo como uma narração da passagem da cultura oral para a cultura escrita. No segundo modelo de juventude, do período pós-guerra e metade do século XX, tem-se a Síndrome de *Peter Pan*, modelo no qual “o adolescente seria o novo sujeito revolucionário, ou o novo herói consumista, que se rebela contra a sociedade adulta e resiste a fazer parte de sua estrutura: é melhor ser, ou parecer, jovem do que velho” (FEIXA, 2006a, p.84). Emergem as tribos e subculturas juvenis, refletindo a passagem da cultura escrita para a cultura visual. O terceiro modelo proposto por Feixa (2006a) chama-se Síndrome de *Blade Runner*, modelo do século XXI no qual “os adolescentes são vistos como seres artificiais, meio robôs, meio humanos, oscilando entre a obediência aos adultos que os criaram e a vontade de se emanciparem” (p.85). Esse modelo gera, segundo esse autor, uma crescente infantilização social, que pode ser refletida em dependência econômica, falta de responsabilidades, de maturidade intelectual, perfazendo uma passagem da cultura visual para a cultura multimídia.

O quarto do/a jovem, que nos anos 1960 passou a ser símbolo de um sujeito social que emergia a época, a juventude, no final dessa década, nos anos de 1970, expande-se para apartamentos e comunidades habitadas por estudantes de ambos os sexos. Se nos anos de 1980 há uma “eclosão do mercado do ócio” (FEIXA, 2006a, p.99), nesses últimos anos do século XXI surge, como resultado da cultura digital, o espaço privado gerado pela comunicação interpessoal, no qual os/as jovens têm em seus quartos um *lócus* que os conecta ao mundo todo.

No artigo de Feixa, intitulado “*Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea*”²⁶, também do ano de 2006, apresenta-se alguns estudos socioculturais sobre os/as jovens que ignoraram a dimensão geracional na América

Latina, analisando os “índios, camponeses, colonos, homens, mulheres, burgueses, trabalhadores, mas não como meninos e meninas, muito menos como adolescentes ou jovens”²⁷ (p.15). Relembra-se, dessa maneira, que nesse estudo os sujeitos de pesquisa são os/as jovens, presentes no espaço da escola específica de idioma, sendo o/a mesmo/a estudante ou professor/a, pois a categoria analítica estudada é juventude.

Leituras contemporâneas sobre juventude a partir de Leccardi (2005), Feixa e Leccardi (2010) retomam o caminho de Mannheim sobre gerações. A dimensão geracional de Mannheim rompe com a tendência anterior que acreditava que a juventude era desviante, sobretudo no que se refere ao conceito de não contemporaneidade do contemporâneo, ou seja, várias gerações em um mesmo tempo cronológico, entretanto, o único tempo real é aquele da experiência, ou seja, o tempo experiencial, segundo Mannheim (1993). Gerações são processos dinâmicos e interativos²⁸. O conceito de gerações engloba as diferenças de classe, desigualdades de gênero, étnico-raciais e culturais.

Feixa e Leccardi (2010) retomam o conceito de geração a partir de uma perspectiva histórica. Essa noção de geração no pensamento social contemporâneo assume contornos nos anos de 1920 ao privilegiar a transmissão dada pela convivência. Nos anos de 1960, destaca os conflitos entre gerações. Finalmente nos anos de 1990 a noção de geração alerta para o fato de serem os/as jovens aqueles/as mais especializados em busca da inovação e da tecnologia digital.

O debate em torno de gerações, do ponto de vista político e acadêmico tem ocorrido também na Espanha e na Itália²⁹. Partindo da acepção manheimiana de geração. Na teoria das gerações de Mannheim (1993) o tempo interior redireciona o olhar do tempo sequencial, linear e causal, trazendo o conceito de contemporaneidade. Dentro desta teoria, os indivíduos recebem as mesmas influências predominantes em sua contemporaneidade, compreendendo tempo e contemporaneidade como experimentações subjetivas. Assim, autores contemporâneos, ampliam a noção de geração de Mannheim com a noção de identidade, pois novas gerações criam novas identidades e novas possibilidades de ação (FEIXA; LECCARDI, 2010). A individualidade e a sociedade são historicamente construídas, tendo em vista que a identidade somente pode ser investigada de uma situação histórico-social (FEIXA; LECCARDI, 2010).

No contexto da aprendizagem e do ensino de línguas, constata-se que estudantes jovens e estudantes adultos são colocados em turmas de ensino de iniciantes, por exemplo. Tais turmas constituem grupos³⁰ que vivenciam experiências comuns de aprendizagem e de aquisição de língua estrangeira, construindo identidades educacionais comuns. Em outros casos, observa-se que jovens estudantes que têm experiências de estudos no exterior, retornam ao país tornando-se jovens professores/as de LE, com ou sem formação inicial em ensino de línguas. Há um campo aberto para pesquisas geracionais em ambientes de ensino de línguas, para refletir e compreender as visões de mundo de tais jovens, à luz da teoria das gerações proposta por Mannheim (1993).

Neste segundo capítulo, compreende-se que o/a jovem que estuda e o/a jovem que leciona estão inseridos/as e localizados historicamente em uma sociedade e a partir das relações constroem suas identidades de estudantes e de jovem que leciona língua estrangeira. Por meio de estudo clássicos sobre juventude e gerações, busca-se ir além da compreensão do/a estudante de línguas ou do jovem que leciona línguas. Estudos clássicos sobre juventude trazem chamam a atenção para características juvenis como a ductilidade (FLITNER, 1968), sobre a relação da juventude com a sociedade em que se encontram (LAPASSADE, 1968; MATZA, 1968; MANNHEIM, 1961). A partir da obra de Mannheim, estudos contemporâneos resgatam a relevância da categoria referente às gerações para que se compreenda quem é o/a jovem nos dias de hoje.

No Capítulo III, explicitar-se-á os métodos reconstrutivos de interpretação de dados com o aprofundamento teórico-metodológico, situado epistemologicamente na sociolinguística interacional e a triangulação metodológica entre o Método Documentário e a Análise da Conversação, tendo em vista que pensar a escola dos dias de hoje demanda novos e atualizados instrumentos, “que permitam questionar velhas tendências, descobrir novos temas, refrescar caminhos de investigação (ALMEIDA; VIEIRA, 2006, p.21).

Ilustração 3: Palestra de Uwe Flick no Seminário Internacional Brasil-Alemanha de Pesquisa Qualitativa: Interpretação Documentária e Triangulação Metodológica - Campinas (SP)



Fonte: Arquivo da pesquisadora – março/2010.

CAPÍTULO III ABORDAGENS RECONSTRUTIVAS: APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

É pela fala, na qual o silêncio é parte imersa, que se seduz ou se convence. Passamos uma boa parte de nossa vida falando ou escutando. Podemos olhar, andar, comer, dançar ou chorar sem que isto implique no outro. Falar ou escutar se faz geralmente a dois...Não é o que dizemos que conta, mas uma certa modulação que circula de maneira sinusoidal [...]¹
LAFERRIÈRE, 2013, p.273

O capítulo III deste estudo apresenta os aportes teórico-metodológicos desta pesquisa na área educacional. Inicia-se com uma reflexão sobre a pesquisa qualitativa reconstrutiva, apresentando a Sociolinguística Interacional, a Etnometodologia, a Análise da Conversação e o Método Documentário, cuja base é a Sociologia do Conhecimento. Na segunda parte deste capítulo, tem-se um aprofundamento teórico sobre os grupos de discussão como método de investigação.

3.1 Reconstruções: o princípio que ordena a investigação

A reconstrução de sentidos e significados alicerça-se no pensamento científico a partir da pergunta “como”, acreditando-se que “o desenvolvimento científico se opera por ampliações sucessivas, exploração de novas terras virgens e de um processo de proliferação por divisão”² (IBÁÑEZ, 1992, p.49). Esteban (2003) afirma que “o significado emerge a partir da nossa interação com a realidade” (p.48), pois o “significado não se descobre, se constrói” (p.49).

Reconstruir os sentidos pode ser entendido como “uma maneira de conceber o objeto”, como uma “condição de compreensão” e como “um movimento de tomada de significação (VERNANT, 1993, p.209-210). Vernant (1983) compreende que a “significação não se entende, unicamente, por conteúdos denotativos ou relações objetivas com tais conteúdos”³ (p.209).

Zago, Carvalho e Vilela (2011) apontam que “na imersão em seu próprio objeto de investigação e na trama social que o envolve é que cada pesquisador/a poderá encontrar as respostas adequadas, os formatos metodológicos mais precisos, os procedimentos mais fecundos para prosseguir” (p.08). Os “exemplos de percursos localizados” (ZAGO, CARVALHO, VILELA, 2011, p.08) de pesquisa

qualitativa apresentados por estas autoras, bem como “notas históricas” deste campo do conhecimento favorecem a ampliação do olhar para a pesquisa educacional.

Flick (2009; 2014) aprofunda a compreensão de pesquisa qualitativa, esclarecendo que “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” (FLICK, 2009, p.20), pois muitos são os contextos e perspectivas sociais. Em Flick (2014) há um mapeamento desse campo na obra *Qualitative Data Analysis*. Este panorama de abordagens metodológicas qualitativas, essa obra procura “preencher uma lacuna”⁴, com “destaque nas práticas de investigação, aplicando-as aos dados e enfatizando esta aplicação prática em vez de focar o seu desenvolvimento conceitual”⁵ (FLICK, 2014, p.04). Assim, tem-se como cerne de sua reflexão a variedade e diversidade de caminhos para a análise dos dados qualitativos (FLICK, 2014), definindo a análise qualitativa como

Uma classificação de elementos linguísticos (ou visuais) para formular declarações sobre a dimensão explícita e implícita e as estruturas da formação de sentido existentes no material e naquilo que se pretende representar por ele” (FLICK, 2014, p.05 – tradução nossa).

Ao se reconstruir sentidos e significados busca-se “compreender o fenômeno ou evento em um estudo a partir do interior” (FLICK, 2009, p.76), classificando os elementos linguísticos por meio de métodos reconstrutivos como a Análise da Conversação. Este autor salienta que os

casos ou tipologias reconstruídos contêm vários níveis de construção de realidade: os sujeitos, com suas opiniões sobre um determinado fenômeno explicam parte de sua realidade; em conversas e discursos, os fenômenos são produzidos interativamente, assim, a realidade é construída [...]” (FLICK, 2009, p.76).

Esse autor destaca que a apresentação exterior de grupos sociais não é o interesse da pesquisa qualitativa que busca compreender mais profundamente um “mundo ou subcultura a partir de dentro dele e de sua própria lógica” (FLICK, 2009, p.114). Weller e Pfaff (2010) afirmam que “estudos analíticos da conversação são hegemônicos especialmente no campo da pesquisa com famílias e grupos juvenis” e discorrem sobre sua relevância, (WELLER; PFAFF, 2010, p.16).

Dentre os métodos reconstrutivos de pesquisa, alicerçados nas ciências sociais e educacionais alemãs do século XX para análise de dados qualitativos (WELLER, 2010) encontram-se: a) a hermenêutica objetiva, de Ulrich Oevermann⁶; b) a análise de narrativas, de Fritz Schütze; c) o Método Documentário⁷, de Ralf Bohnsack; d) a Análise de Conversação; e e) *Grounded theorie*⁸. Neste estudo, a teoria fundamentada não foi empregada como método de interpretação de dados, entretanto, contudo aportes da obra de Charmaz (2009) foram incorporados na compreensão de teorização a partir dos métodos reconstrutivos de interpretação.

Utilizou-se os seguintes métodos reconstrutivos para interpretação de dados qualitativos, a saber: a) Análise da Conversação, que se encontra ancorada na Sociolinguística Interacional e na Etnometodologia; b) e o Método Documentário na análise de grupos de discussão com jovens estudantes e professores/as de língua estrangeira, que se encontra ancorado na Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim. Aportes da Análise de Conteúdo foram utilizados na compreensão de dados referentes à história do ensino de línguas estrangeiras no DF⁹.

3.1.1 A Sociolinguística Interacional

A Sociolinguística Interacional tem em seu núcleo os aportes da Sociolinguística e na noção de interação¹⁰. Calvet (1993) apresenta as diversas dimensões para o campo da Sociolinguística, considerando a preocupação com a identidade social do locutor, do destinatário e o contexto, situando-se assim em um “quadro de análise linguística que emprestou as noções chaves da teoria da comunicação” (p.12). Charaudeau e Maingueneau (2008) afirmam que foi na Sociologia que se elaborou pela primeira vez a noção de interação como objeto de estudo que convergiram no que se intitula “galáxia interacionista” (p.282). Essa noção foi difundida posteriormente, segundo esses autores, na Linguística e na Psicologia.

No final do século XIX e início do século XX está situado o fenômeno da interação, que Chiss e Puerch (1999)¹¹, afirmam ser o centro de duas preocupações principais da linguagem: a) uma em determinar a linguagem como ato, b) e a segunda, a natureza do laço que reunia os sujeitos em grupos ou em sociedade. Também Charaudeau e Maingueneau (2008) relatam que “alguns sociólogos de língua alemã, como Simmel e Weber, anteciparam o interacionismo, sustentando

que os indivíduos criam a sociedade através de suas ações recíprocas” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p.282).

Foi nos Estados Unidos que G. H. Mead proferiu, nos anos 1920, um curso fundador da Psicologia Social enraizado na noção de interação. Ainda que Charaudeau e Maingueneau (2008) afirmem que “Blumer será o criador do interacionismo simbólico, expressão que se tornará um rótulo de sucesso para designar às vezes o movimento interacionista em seu conjunto” (p.282), entende-se que este autor cunhou esse termo, não sendo o fundador do interacionismo simbólico.

Conforme Charaudeau e Maingueneau (2008), nos anos 1950 e 1960, o termo microssociologia surge a partir da obra de Erving Goffman, tendo a interação como objeto de estudo totalmente sociológico e, mais precisamente na Califórnia, a Etnometodologia¹² surge com Garfinkel e seus colaboradores Sacks, Schegloff e Jefferson: os “iniciadores da análise conversacional, que iria tornar-se um paradigma emblemático dos estudos interacionistas” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p.282). As conversações, nesse caso, foram consideradas *locus* privilegiado de observação das organizações sociais.

Traverso (2009) destaca que o estudo das interações constitui uma *mouvance*, enquadrando-se em uma esfera de influência na qual se encontram abordagens, procedimentos e teorias oriundas de diversas disciplinas: da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia e da Linguística. Rocha (2006) traduziu esse termo por *movência* e o definiu como o “intercâmbio e a transformação” (p. 07). *Movência* é “o deslizamento entre territórios delimitados e fixos, um processo permanente, em que as fronteiras fixas se diluem, possibilitando o surgimento de novas articulações e a produção de uma rede múltipla de sentidos” (ROCHA, 2006, p.11).

Garfinkel (2006)¹³ define a Etnometodologia como conhecimento do cotidiano que pode ser revelado por meio de raciocínios práticos. Os estudos etnometodológicos, para Garfinkel (2006) analisam as atividades cotidianas como “métodos” (p.01) que seus membros utilizam para fazer com tais atividades sejam racionalmente explicáveis, pois tudo que “é observável, é explicável” (p.09)¹⁴. Assim, o que é relevante para análise em estudos etnometodológicos é “como se fala e não somente o que se fala” (p.39)¹⁵, ou seja, “reconhecer como se diz significa reconhecer aquilo que é dito” (p.40)¹⁶.

Dois especialistas franceses em Didática do Ensino de Línguas, Porquier e Py (2004) acrescentam duas contribuições da Etnometodologia para aprendizagem de línguas, sendo a primeira a compreensão de que o contexto exterior dos fenômenos da linguagem é um produto da ação coletiva dos pares engajados em uma atividade da linguagem. A segunda contribuição dos estudos etnometodológicos para a aprendizagem de línguas é a de que “toda interação verbal encontra obstáculos¹⁷ e que os interlocutores possuem métodos apropriados, capazes em princípio de identificar, avaliar e de superar tais obstáculos” (PORQUIER; PY, 2004, p.14)¹⁸.

Paralelamente, surgia a Etnografia da Comunicação de Dell Hymes e John Gumperz “enquanto fronteira da Socioantropologia e da Linguística” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p.282)¹⁹. Cuq (2003) declara que a Etnografia da Comunicação foi uma reação às tendências mentalistas da Linguística Gerativa, procurando elucidar a significação complexa de toda mensagem: o conteúdo e as relações categoriais (de idade e sexo), relações estruturais (status, definição e redefinição dos lugares e posições ao longo das interações) e as relações pessoais²⁰. Hymes é apresentado por diversos autores²¹ como fundador da Etnografia da Comunicação, que no campo da Linguística se reflete no estudo do funcionamento da linguagem em situação, com o foco nos acontecimentos comunicativos²². Gumperz²³, cofundador da Etnografia da Comunicação, consagrou seus primeiros trabalhos ao contato das línguas e aos fenômenos de alternância de código. Como alternância de código, segundo Traverso (2009), entende-se o passar de uma língua a outra durante uma troca conversacional²⁴ ou durante um enunciado. Calvet (1993) destaca que a alternância de código ou a mistura de línguas “podem responder às estratégias conversacionais” no intuito de produzir sentido (p.23).

Porquier e Py (2004) afirmam que a Etnografia da Comunicação “está fundada sobre a recusa em dissociar as práticas da linguagem do contexto em que estas surgem” (p.12)²⁵, pois ter domínio de uma língua estrangeira requer produzir e interpretar um enunciado gramatical e também efetuar operações considerando o contexto cultural e social no qual se encontram o locutor e seu par. Joseph (2000) destaca que para a etnografia da comunicação, a experiência de linguagem do migrante é um

terreno privilegiado para o estudo dos processos pelos quais se constroem os ajustes entre atores sociais desigualmente competentes ou desigualmente dispostos a se compreender por meio das palavras nas situações problemáticas (JOSEPH, 2000, p. 76).

Na França e na Suíça, Mondada (2001) destaca quatro tendências como fatores que favorecem um interesse crescente pela interação em Linguística: o desenvolvimento das gramáticas orais, do corpus de dados orais autênticos, um interesse geral pela interação verbal da parte das análises de discursos e da sociolinguística interacional e finalmente a difusão da análise conversacional de inspiração etnometodológica. Assim, compõe-se a Linguística Interacionista que integra as análises do estudo da fala em interação e suas características localmente situadas.

Charaudeau e Maingueneau (2008) definem a Linguística Interacionista como o campo que analisa as distintas possibilidades de discurso dialogado. Está baseada na Análise da Conversação, sendo um campo fecundo além da análise da frase ou do código, ou seja, no campo da Análise do Discurso e da Linguística da Enunciação. Assim, a Linguística Interacionista:

foi influenciada por diferentes correntes filosóficas (teoria dos jogos de linguagem de Wittgenstein, teoria dos *speech acts*²⁶ de Austin e Searle²⁷, teoria do “agir comunicacional de Habermas [...]); estimulada pelos trabalhos de Bakhtin, autor dessa afirmação citada a todo o momento: “A interação verbal é a realidade fundamental da linguagem”- sendo que a ideia geral, na utilização “normal”, é que a linguagem implica a troca, portanto, uma determinação recíproca e contínua dos comportamentos de todos os sujeitos engajados nessa troca: falar é trocar, e é trocar falando. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p.283)

O estudo da interação extrapola sua delimitação linguística, abarcando o contexto comunicativo. Bannell (2006) em sua obra sobre Habermas e a Educação²⁸ relembra que o agir comunicativo tem papel de transmissão de culturas, de integração social e de socialização de indivíduos. Afirma que para Habermas “somente por meio de uma análise da comunicação será possível a reflexão como prática histórica, constituída pela realidade social e, ao mesmo tempo, constitutiva das relações sociais” (p.55).

A perspectiva interacionista “confirma e mesmo reforça a ideia segundo a qual falar é agir – ou melhor, interagir” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p.69). Tal princípio começou a ser difundido a partir dos anos 1970, segundo Kerbrat-

Orecchioni (2005), na medida em que os atos de linguagem entram com força nos livros didáticos e a abordagem comunicativa traz aportes para a didática do ensino de francês como língua estrangeira.

Para além do contexto linguístico e comunicativo da interação, a análise sociológica da interação tem o olhar voltado para as questões da vida cotidiana. Segundo Berger e Luckmann (2009) “a linguagem tem origem e encontra sua referência primária na vida cotidiana” (p. 58) e justamente pela capacidade de a linguagem transcender o momento presente, essa pode “estabelecer pontes entre diferentes zonas dentro da realidade da vida cotidiana e as integra em uma totalidade dotada de sentido” (p. 59). Assim, a articulação entre a linguagem e a realidade torna-se “um instrumento e objeto de investigação sociológica”²⁹ (IBÁÑEZ, 1992, p.38) na medida em que pelo processo de produção de dados, que é um processo linguístico, há um “intercâmbio de práticas significantes e de discursos”³⁰ (IBÁÑEZ, 1992, p.38).

Para Traverso (2009), a construção da interação acontece pela organização local da mesma, ou seja, os turnos da fala³¹ e por uma organização global (abertura, corpo ou desenvolvimento). Turno não é a frase, mas “a unidade básica da análise da conversação” (BAUER; GASKELL, 2002, p.515). Para compreender a estruturação das ações na interação é necessária uma abordagem sequencial, o entendimento da organização dos turnos em pares adjacente e das seqüências de turnos. A interação também deve ser compreendida sob ângulo de sua coerência temática, observando se há uma continuidade ou descontinuidade temática. Na análise da interação faz-se necessário também a análise de marcadores conversacionais³², pois são palavras que asseguram na interação uma importância de sinalizar a conversação. Podem ser nomeados por marcadores de estruturação, partículas enunciativas ou marcadores de discurso.

Chiss e Puech (1999) chamam a atenção para o trabalho de Goffman (1987) na medida em que o mesmo se propõe a analisar os processos de ritualização³³, a situação dos participantes na interação face-a-face e a divisão da enunciação, citando o poder do discurso, a pluralidade das vozes e o encadeamento das falas. Para esses autores, “o interacionismo de Goffman propõe assim uma concepção da sociabilidade do linguajar por meio de mil e umas interações da vida cotidiana que visa a uma sistematização de seu objeto de conhecimento [...]” (p. 113), cobrindo uma lacuna na análise de um objeto de estudo, que por si só a

análise linguística não daria conta de fazê-la³⁴, entendendo que a análise linguística é uma descrição da linguagem que se assenta na compreensão daquilo que é enunciado ou escrito. Conforme Vernant (1983) “o nível linguístico mostra sua insuficiência metodológica e de natureza” (p.119) na medida em que o conteúdo do objeto de estudo pode não ser apreendido somente pela descrição e pela análise sintética, semântica ou pragmática do ato de linguagem.

O avanço de Goffman (1973a, 1973b; 1974; 1986; 1987) reside no fato de o mesmo compreender atitudes, crenças e emoções verdadeiras ou reais em alguém por meio de suas declarações de forma direta ou indireta. Esse autor destaca que no início de uma análise de interação³⁵ é válido fazer uma distinção entre duas atividades na comunicação: uma que gera uma expressão explícita e outra que gera uma expressão indireta, sendo que: a) a expressão explícita são os símbolos verbais ou seus substitutos, aqueles que uma pessoa utiliza conforme o uso de uma língua e unicamente para transmitir a informação que ela mesma e seus interlocutores são obrigados a relacionar a tais símbolos (a comunicação no sentido tradicional e estreito do termo); b) a segunda expressão da comunicação³⁶ é indireta na medida em que compreende um largo leque de ações que os interlocutores podem considerar como sinais quando é provável que o ator³⁷ aja por razões diferentes daquelas que ele fez menção anteriormente³⁸.

Para Goffman (1987), a unidade total de conversação é composta de uma abertura e um fechamento de uma conversação. Goffman (1973b) afirma que as pessoas quando estão juntas podem começar ou interromper uma conversação “sem cerimônia” (p.39). Em uma unidade dialógica pode ocorrer: a) uma reparação: vemos que surge a necessidade de se neutralizar na fala, quando se faz uma consulta, tudo aquilo que poderia ofender; b) uma satisfação: procuramos demonstrar a aceitabilidade do esforço do ofensor potencial para anular sua ofensa; c) uma apreciação: uma manifestação de gratuidade pelo serviço feito e pela boa vontade de seu ator; d) uma minimização: quando se mostra que esta manifestação é suficiente e seu ator uma pessoa convenientemente sensível.

Rituais de abertura e de fechamento de interação são importantes nas trocas conversacionais. Charaudeau e Maingueneau (2008) definem sequência de abertura como aquela que “comporta uma série de trocas, que permitem a prática da interação: tentativa de contato (troca de cumprimentos), trocas rituais sobre a saúde, e, de acordo com as situações, considerações meteorológicas e outras

complementares” (p.447). Na sequência de fechamento, há o pré-fechamento, quando um dos participantes demonstra querer concluir a interação rumo ao fechamento, e finalmente o fechamento em si, com as trocas de cumprimentos, de votos e por vezes até intenções de se reencontrar.

Se na Linguística tem-se o termo alternância de código, na análise da interação proposta por Goffman (1987)³⁹, tem-se o que se chama *footing*. São as marcas de mudanças de posições durante a troca conversacional, como ocorrem: a) no discurso direto e indireto; b) na seleção do interlocutor/interfalante; c) nas interjeições; d) nas repetições; e) na franqueza pessoal ou envolvimento; f) na informação nova ou antiga; g) na ênfase; h) na separação de tópico e sujeito e finalmente i) no tipo de discurso que será proferido.

O que se denomina *footing*, posição ou enquadre é para Goffman (1987) o alinhamento, posicionamento, postura, ou projeção pessoal do participante que está em questão. Esse autor define também como uma projeção pode ser mantida através de uma faixa de comportamento que pode ser mais longa ou mais curta do que uma frase gramatical. Assim, quanto aos falantes, a alternância de código está comumente presente com o uso de marcadores de som que os linguistas estudam: altura, volume, ritmo, acentuação e timbre. O *footing*, posição ou enquadre pode servir de isolantes entre dois episódios mais sustentados.

Existe uma transversalidade disciplinar dos estudos da interação e dos atos da linguagem. Kerbrat-Orecchioni (2005) sustenta que a noção de ato de linguagem é utilizada no domínio da etnologia, da antropologia e da etnografia da comunicação. Chiss e Puech (1999) destacam que as teorias da linguagem podem se transformar e se ampliar quando constituem novos objetos de pesquisa em Ciências Humanas, partindo da tradição da Linguística e da Linguística Aplicada para se aproximar de outros campos do conhecimento, tais como a Sociologia em busca do “real da língua” (p. 116). Nessa pesquisa, à luz da teoria de Goffman, utiliza-se seus conceitos para analisar e interpretar as falas dos entrevistados/as, empregando os aportes de métodos reconstrutivos de análise dentre os quais a Análise da Conversação e o Método Documentário, proposto por Ralf Bohnsack⁴⁰.

3.1.2 A Etnometodologia e a Análise da Conversação

A vida cotidiana é repleta de momentos de conversação e de interação, bem como a rotina de sala de aula, composta de trocas e interações no ambiente escolar. Flick (2009) destaca que a Etnometodologia interessa-se “pelas rotinas diárias e pela produção da realidade social” (p.29). Consequentemente, a Etnometodologia levou ao desenvolvimento da Análise da Conversação (FLICK, 2009). Esta abordagem qualitativa estuda os processos interativos, sobretudo, os que “se referem à fala e à conversação, uma vez que é a partir destes últimos que os atores criam relatos de um mundo exterior como alto factual [...]” (ALENCAR, 2007, p. 59).

Divan e Perobelli (2008) compreendem que Garfinkel e sua Etnometodologia “influenciaram algumas das correntes sociológicas de pesquisa existentes, dentre as quais a Sociolinguística Interacional e a Análise da Conversa” (p.195). A Análise da Conversação é chamada também de Análise da Conversa no Brasil⁴¹. Análise da Conversa é um termo empregado por pesquisadores como Divan e Perobelli (2008), quando afirmam que este campo “tem seus próprios objetivos e objetos de pesquisa” (p.197)⁴² e também por Loder e Jung (2009) quando tratam da Análise da Conversa Institucional. Nesse estudo, optou-se pelo termo Análise da Conversação (AC), tal como foi empregado por Marcuschi (2006) e Koch (2012) e em traduções de obras francesas e americanas para o português (MYERS, 2002; KERBRAT-ORECCHION, 2005, 2006; TRAVERSO, 2009).

Toerin (2014) relembra que Harvey Sacks – juntamente com Emanuel Schegloff e Gail Jefferson – fundou a Análise da Conversação no início dos anos 1960. Flick (2009) destaca que “o trabalho de Sacks e colaboradores (1974) sobre a organização do revezamento nas conversações”, bem como o trabalho de Schegloff e Sacks (1974) para explicar os encerramentos nas conversas foram pontos de partida deste método de análise. Na Análise da Conversação “ênfata-se menos a análise dos conteúdos de uma conversa, e mais os procedimentos formais por meio dos quais estes são comunicados e determinadas situações são originadas” (FLICK, 2009, p. 299).

Garfinkel (2006) destaca que “o investigador frequentemente deve escolher entre percursos alternativos de interpretação e investigação com a finalidade de decidir sobre assuntos relativos aos fatos, hipóteses, conjecturas,

imaginação e outros similares” (p.93)⁴³. Tais investigadores/as de campo, segundo Garfinkel (2006), sobretudo aqueles/as que fazem estudos etnográficos e linguísticos, e também aqueles/as que fazem estudos sociológicos, precisam conhecer o que se faz enquanto se faz. Dessa maneira, Garfinkel (2006) cita Mannheim e o Método Documentário de Interpretação, que se distingue do método de observação literal, permitindo inclusive descobrir aquilo que uma pessoa fala, mesmo que “não diga exatamente o que pretende dizer” (p.94)⁴⁴. Conforme esse autor, em análises de experiência de estudantes, primeiramente deve-se distinguir o que haviam dito sobre aquilo que foi falado: “aquilo que as partes disseram será tratado como uma versão rascunhada, parcial, incompleta, camuflada, elíptica, ambígua ou enganosa daquilo sobre o que haviam falado” (GARFINKEL, 2006, p.37)⁴⁵. Garfinkel (2006) em diversos momentos em sua obra insiste que “reconhecer o que se diz significa reconhecer como se está dizendo” (p.40)⁴⁶.

Alencar (2007) destaca que para a Etnometodologia, a linguagem se refere à linguagem diária, sendo essa repleta de “indicialidade” (p.60). Compreende-se que a linguagem é indicial significa entender que além de a linguagem possuir palavras com significados específicos, tais palavras têm outros sentidos, dependendo da situação em que foram pronunciadas. Para essa autora, “as palavras só ganham seu sentido no contexto específico em que elas foram enunciadas” (ALENCAR, 2007, p.61).

Segundo Traverso (2009)⁴⁷ nos anos 1970, a Análise da Conversação passou a ser compreendida como a descrição das estruturas da conversação e seus mecanismos organizadores. Essa autora estudou esse método na França. No Brasil, Marcuschi (2006), doutor em Filosofia da Linguagem se aprofunda nesse método, divulgando-o nas análises de falas, segundo Koch (2010).

Atualmente, a Análise da Conversação passa do mero entendimento da organização da conversação para sua interpretação. Além da análise estrutural da fala, os pesquisadores que utilizam esse método buscam compreender os processos cooperativos presentes na conversação (MARCUSCHI, 2006).

A Análise da Conversação pressupõe uma interação entre falantes, sendo que os dados qualitativos orais são apresentados para análise sob forma de uma transcrição cuidadosa e detalhada⁴⁸. Segundo Halliday, McIntosh e Stevens (1974), “transcrição nada tem a ver com a ortografia” (p.87). Não se pretende entrar na área da grafologia, entretanto, Halliday, McIntosh e Stevens chamam de nível grafológico

da língua, os próprios padrões distintivos da mesma, ou seja os recursos gráficos para representá-la. Tais autores a definem como “uma técnica para representar sem ambiguidade e de maneira coerente aos dados fonéticos em forma gráfica”, ou seja, “um tipo especial de notação, na qual os símbolos representam categorias de som” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENS, 1974, p.88). Isto significa que sempre poderá haver outra maneira de transcrever uma expressão particular verbal, e um estudo determina o nível de exigência de sua transcrição de dados orais, de onde surgem “diferentes níveis de análise correspondendo a diferentes graus de minúcia [...]” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENS, 1974, p.88).

De acordo com Halliday, Mcintosh e Strevens (1974) há dois tipos de transcrição: larga e estrita. A transcrição larga é menos minuciosa. A transcrição, estrita “aquela na qual se usa uma classificação extremamente fina para marcar a qualidade exata de cada som” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENS, 1974, p.89). Para a Análise da Conversação será necessária uma transcrição estrita e com base fonológica, com o registro dos sons, tendo em vista que a transcrição é um passo crucial para análise e interpretação dos dados (KOWAL; O’CONNELL, 2014).

Neste estudo, limita-se à Análise da Conversação de interações cotidianas e não de interações institucionais. Toerien (2014) distingue a conversação comum da institucional. Loder e Jung (2009) empregam os empregam os “adjetivos cotidiano e institucional” (p.08), quando exemplificam como cenários institucionais: o cenário jurídico e o cenário escolar. Para tais autoras, aquilo que diferencia a conversação cotidiana da conversação institucional é o fato de a fala ser uma “co-construção das identidades dos participantes como representantes e clientes da instituição” (LODER; JUNG, 2009, p.16). Nesse estudo, não se observou a conversação em sala de aula. A conversação foi captada durante a realização de grupos de discussão.

3.1.3 Aproximações metodológicas entre a Análise da Conversação e o Método Documentário

Na interpretação dos dados orais gerados nessa pesquisa buscou-se apropriar-se de dois métodos de interpretação: a Análise da Conversação e o Método Documentário. Ambos apresentam aspectos comuns, na medida em que

buscam a construção de sentido a partir do falar, analisando inclusive o papel da linguagem.

No ambiente escolar, nas salas de aula o falar ocupa um amplo espaço nas interações, pois há inúmeras trocas verbais entre estudante/professor; professor/estudante e estudante/estudante. Marcuschi (1988) destacou a importância da fala na escola ao relatar uma pesquisa realizada nos anos 1980⁴⁹. Esse autor sugere que o rendimento escolar depende muito da natureza da fala do/a professor/a e de sua organização discursiva⁵⁰. Justifica a importância de estudos com a Análise da Conversação na medida em que se indaga com maior frequência o que se lê e com menor frequência o que se ouviu em uma conversação. Para Marcuschi (1988), ao interagir face a face, produz-se um texto em coautoria e ao se interagir por meio de um texto escrito, recebe-se um produto pronto, ou seja, um texto pronto. A fala tem um retorno imediato, o que não ocorre na escrita. Koch (2012) afirma que o texto falado “emerge no próprio momento da interação” (p.78).

Compreendendo a Análise da Conversação como método de interpretação de dados

Tratar de Análise da Conversação pressupõe definir conversação. Charaudeau e Maingueneau (2008) entendem a conversação em sentido estrito como um tipo de interação verbal, e em sentido genérico, como qualquer tipo de troca verbal. Para esses autores, em qualquer tipo de conversação, os/as participantes têm o direito igual à posição de locutor/a.

Kerbrat-Orecchioni (2006) destaca que para se estudar as análises conversacionais é preciso da noção de interação, de conversação e das regras conversacionais. Segundo Cuq (2003), a conversação pode ser considerada como um texto ou um discurso “poligerado, respondendo a regras de coesão e de coerência como o discurso monolingual” (p.56)⁵¹. Entretanto, a conversação face a face aparece como o tipo de interação mais geral e de maior análise de acordo com os aportes trazidos pela obra de Goffman.

No Brasil, Leite, Barros, Dias e Silva (2010) ao trazerem a história da Análise da Conversação e de sua recepção no Brasil afirmam que “não há dúvida de que o termo conversação designa um tipo particular de interação social, em que se empregam elementos verbais e não-verbais” (p.19). No campo da sociologia da

educação, Alencar (2007) define a conversação como “uma forma fundamental de sociabilidade” (p.61).

Na fala há um destinatário distinto do falante, uma troca de palavras, uma interação em que há influências múltiplas, pois “falar é trocar e mudar na troca” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.8-9). Assim, têm-se como regras conversacionais as trocas comunicativas de todos os gêneros, pois o objetivo da Análise da Conversação é decifrar “a partitura invisível” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.15) que orienta o comportamento daqueles que se encontram nessa situação. Essa autora traz quatro grandes enfoques da Análise da Conversação: primeiro enfoque é o psicológico e psiquiátrico; o segundo é etnossociológico (com a Etnografia da Comunicação, Etnometodologia e Microsociologia e Sociolinguística); o terceiro é uma abordagem linguística; e o quarto enfoque é a abordagem filosófica. Nesse estudo de doutorado, optou-se pelo segundo enfoque, sendo que na análise das falas dos/as entrevistados/os, muitas vezes aportes do enfoque linguístico tenham evocados.

Traverso (2009) relembra que a Análise da Conversação como método de análise estuda as trocas da fala entre indivíduos, a sequencialização, a ordem de elaboração das falas pelos participantes em um encontro para realização de suas conversas. A partir de uma análise minuciosa de interações registradas, gravadas e transcritas colocam-se em evidência procedimentos recorrentes utilizados pelos participantes em uma conversação para que a mesma se inicie, ou para introduzir novos temas ou para realizar conclusões.

Ao se refletir sobre a razão de se trazer da Análise da Conversação na compreensão e interpretação das falas dos/as entrevistados/as depende-se que em contextos educacionais a fala ocupa um espaço significativo durante as interações cotidianas. Segundo Alencar (2007), a Análise da Conversação oferece um aporte teórico-metodológico para realizar pesquisas no âmbito dos estudos das práticas sociais. Segundo a autora, isso “coloca um olhar para os agentes sociais que vai além dos condicionamentos culturais, ao focar a atenção na análise detalhada da dimensão interacional das práticas sociais” (ALENCAR, 2007, p.69).

O objeto da Análise da Conversação é definido por Alencar (2007) como sendo “o discurso na interação” (p. 61). A conversação é um espaço de socialização, central na vida social, inclusive na aquisição da linguagem e da ordem social (ALENCAR, 2007). A compreensão na conversação ocorre devido à

sequencialidade, ou seja, a participação na ação seguinte, o *turn-taking* é o ponto de partida da análise. Alencar (2007) destaca que o turno não é construído individualmente. O estudo do fluxo interacional é justamente a análise dessa realização coletiva, dessas formas de colaboração entre os participantes da entrevista, sejam recursos linguísticos ou extralinguísticos (gestos, olhar, movimentos dos participantes, entre outros).

Um conceito fundante da Análise da Conversação é o de *frames*. Koch (2012) emprega o termo *frames* ou *scripts*. Neste estudo, optou-se pela tradução deste conceito por quadro interativo, ou o termo em inglês *frame*, ciente de que há pesquisadores que o traduziram por “enquadre”, como por exemplo Loder e Jung (2009, p.20). Consideram-se *frames* blocos cognitivos constituídos de elementos relevantes da fala. Goffman (1986) lança em 1974 sua obra intitulada *Frame Analysis* na qual propõe um ensaio sobre a organização da experiência. Nesta obra, o autor se interessa pela fala informal – fala ou conversação (p. 502) e em situações reais. Velho (2008) aproxima com “cautela” as noções de *frame* e de contexto, “que permitiria uma compreensão mais completa do processo de construção social da realidade, introduzindo variáveis como *poder* no seu sentido mais amplo” (p.3).

Frames são entendidos como esquemas não rígidos ou isolados, redes de sub-esquemas que facilitam a análise devido à interrelações que os mesmos propiciam. São referenciais e esquemas, porém se diferem de esquemas rígidos que se atualizam necessariamente em certa ordem sequencial de acordo com Coracini, Avolio e Martinelli (1986)⁵². Essas autoras destacam inclusive que os *frames* podem ser responsáveis pelos desvios ocorridos com abstrações feitas ao longo da conversação⁵³.

Nesse estudo, além da análise dos *frames*, ou seja de quadros interativos, tem-se a análise das metáforas presentes nas falas. Coracini, Avolio e Martinelli (1986) definem metáfora como um “o resultado de um processo analógico, mental, que confirma a capacidade humana, inata, de perceber semelhanças e diferenças” (p.112). Observa-se em falas em grupos de discussão que muitas vezes a metáfora extrapola o âmbito oral, aliando-se ao gestual. Isso ocorre quando falantes não satisfeitos ao realizar uma metáfora, gesticulam aspas a fim de fortalecer o uso diferenciado da palavra, destacando seu conteúdo semântico diferenciado, podendo ser até criativo.

Myers (2007) ao levantar pesquisas com a Análise da Conversação destaca que esse tipo de análise gera uma pesquisa mais reflexiva. Esse autor distingue seis passos na análise da fala pela Análise da Conversação: a) planeje e estudo o local de pesquisa para que se permita uma gravação nítida; b) inclua na transcrição de todos os falsos começos, repetições, pausas, silêncios, sobreposição de fala que aumenta o ritmo na conversação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.111); c) faça a transcrição turno a turno, investigando cada turno; d) considere os turnos marcados por prefácios ou modificações; e) verifique se há padrões para investigá-los; e) teste os padrões encontrados em confronto com aqueles da fala normal. Por meio da Análise da Conversação, entende-se que pode acontecer no discurso falas simultâneas e sobreposição de vozes, como em um jogral: todo/as participantes respondem juntos/as ou em determinados momentos. Isso indica concordância pelo que foi afirmado anteriormente. Lembra-se que a sobreposição de vozes é diferente do que Marcuschi (2006) intitula fala por pares adjacentes. Os pares adjacentes são sequências de dois turnos, como exemplo tem-se acusação/defesa; pedido de desculpa/perdão, pergunta/resposta, entre outros.

Uma pesquisa com Análise da Conversação em contexto de ensino de línguas foi realizada por Dausendschön-Gay (2010) da Universidade de Bielefeld, na Alemanha. Esta autora menciona em seu artigo “A construção interativa de objetos” (p.101)⁵⁴ três fontes metodológicas que se aproximam do processo de aquisição de linguagem e compreensão das interações: a Etnometodologia, as teorias socioculturais e a epistemologia social. Em sua pesquisa em salas de aula de alemão como língua estrangeira na França, essa pesquisadora utiliza a Análise da Conversação, por acreditar que a partir dessa análise *in loco*, os/as interlocutores constroem procedimentos de construção de sentido, em permanente relação com seus atos para realização de alguma tarefa proposta. Destaca que a Análise da Conversação “desenvolve instrumentos metódicos para a microanálise sequencial para reconhecer as formas de atividades regulares para a solução de problemas relativos à realização de tarefas em sala de aula” (DAUSENDSCHÖN-GAY, 2010, p.101)⁵⁵.

Dausendschön-Gay (2010) com seus dados registrados por meio de vídeo e em posse das transcrições das falas de seus/suas aprendentes relata seu itinerário metodológico da seguinte maneira: observa o que se passa, descreve as ações e as classifica em procedimentos, categorias esses episódios em função de

sua relação com a tarefa proposta e finalmente interpreta os resultados. A Análise da Conversação como metodologia segundo Dausendschön-Gay (2010) propiciou a análise de processos interativos em salas de aula de ensino de línguas, fazendo com que concluísse que nesse contexto educacional ocorre “a apropriação como uma prática social e não somente como trabalho de um sistema cognitivo” (p.109)⁵⁶.

Para Divan e Perobelli (2008), a Análise da Conversação é empiricamente focada em detalhes fundamentais da interação humana, tornando-se “uma forma contundente de se fazer pesquisa qualitativa, com a validade e a confiabilidade necessárias à atribuição de seriedade e cientificidade” (p.200). A Análise da Conversação como método reconstrutivo de análise de dados qualitativos, para além da análise da estrutura da conversação⁵⁷ reflete os processos cooperativos presentes nessa atividade conversacional. É um método que propicia a construção de identidades sociais no contexto real (MARCUSCHI, 2006) e ao valorizar a qualidade na transcrição das falas e detalhamento na análise caminha-se de encontro ao rigor metodológico que se pretende atingir nesse estudo.

Compreendendo o Método Documentário na interpretação de dados qualitativos

O Método Documentário para interpretação de dados qualitativos está alicerçado na Sociologia do Conhecimento. A partir dos artigos publicados na obra de obra de Mannheim (1982;1986), compreende-se que um determinado grupo desenvolve visões de mundo a partir de suas vivências coletivas. Essas vivências são experiências coletivas ligadas a uma determinada estrutura que é comum à vida de tais indivíduos (WELLER *at al.*). Assim, os/as jovens entrevistados/as tornam-se representantes do meio social no qual estão inseridos e não somente jovens com determinadas opiniões. Weller (2005) salienta que as visões do mundo não são as imagens do mundo ou como algo que tenha sido pensado ou produzido teoricamente: “as visões do mundo são construídas a partir das ações práticas e pertencem ao campo que Mannheim (1986) definiu com o sendo o conhecimento atóxico” (p. 262).

Para Mannheim (1986), o sentido do fenômeno pode ser entendido em três dimensões: objetivo (o mais evidente e relacionado à estrutura deste fenômeno), o expressivo (um segundo nível de entendimento, menos óbvio) e o sentido documentário⁵⁸. O sentido documentário é o sentido mais profundo e pode

estar inclusive escondido até pelo próprio autor do evento. Assim, é preciso uma interpretação objetiva, expressiva ou documentário de um fenômeno para compreendê-lo. Mannheim (1986), porém, defende que tudo é interpretável, inclusive o conhecimento atóxico. Weller (2005) destaca que os níveis de sentido estão presentes nas ações cotidianas que podem ser inclusive despercebidas no dia-a-dia. Salienta ainda que

o sentido objetivo, assim como as intenções imbuídas na ação não são relevantes para a análise: o que interessa nesse terceiro nível de interpretação é a descoberta do sentido documentário da ação, ou seja, a análise do que esse ato, mesmo sem querer, documenta ou revela sobre a pessoa [...] (WELLER, 2005, p.265).

Na Sociologia do Conhecimento o sujeito que conhece a sua história é o sujeito que participa na própria história como um sujeito ativo, compartilhando as aspirações sociais dominantes de sua época de acordo com Mannheim (1986). Esse autor se vale da categoria intitulada *Weltanschauung*, que significa “o todo mais compreensivo em termos do qual os significados podem ser investigados; e é a sua essência histórica” (MANNHEIM, 1986, p.23). Assim, o estudo da *Weltanschauung* é algo dinâmico, sendo que a teoria da *Weltanschauung* é, sobretudo, interpretativa. Mannheim (1986) afirma que “a interpretação não torna a explicação causal supérflua” (p.114). A interpretação serve para uma compreensão mais profunda dos significados, pois desvela as condições de atualização ou mesmo de realização de certo significado. Para esse autor, o significado pode ser compreendido e interpretado.

O Método Documentário oferece, segundo Bohnsack (2010), em um primeiro momento, um conhecimento imanente ou literal, que é explicitado pelos participantes e em um segundo momento um “acesso ao conhecimento pré-reflexivo ou tácito” (p.102). Esse autor destaca que os pontos de dramaturgia do discurso são representados por metáforas de foco, que são os pontos em comum de experiência dos membros, por exemplo, de um grupo de discussão. Para Bohnsack (2010) “a mudança em se perguntar o que para se perguntar o ‘como’, é algo constitutivo para a postura construtivista de análise”⁵⁹ (p. 102).

Da compreensão para a interpretação, eis as duas primeiras etapas do Método Documentário, segundo Bohnsack (2011): “a transição do significado imanente para o significado documental é, como explicado acima, a transição do

perguntar o que para o como”⁶⁰ (p.110). São duas etapas de análise: análise formulada e análise refletida. Posteriormente, dá-se continuidade ao processo de interpretação por meio de análise comparativa e construção de tipos, que serão constituídos “a partir do quadro de orientação comum nos grupos”⁶¹ (BOHNSACK, 2010, p.111). Conforme esse autor, uma análise comparativa entre os grupos é um requisito para reconstruir variações de tipos relativos a gênero, geração entre outras, levando sempre em considerações que as tipificações são multidimensionais⁶². Os pontos de experiências comuns são encontrados por meio de diferentes dimensões: gênero, geração, classe social, situações de imigração entre outras. Isto torna a análise empírica “multidimensional” (BOHNSACK, 2010, p.105).

Bohnsack (2011) sugere que a partir da compreensão da multidimensionalidade das estruturas de orientação oriundas da análise dos grupos de discussão proceda-se, se possível, a uma tipificação. Os grupos de discussão geram um quadro de orientação, que podem inclusive ser comparados. Há diferentes níveis, sendo que “no processo de interpretação e construção de tipos com base no Método Documentário a contextualização elementar é aquela que é ditada pelo tema da passagem textual. O assunto é identificado no nível da apreensão de sentido literal” (BOHNSACK, 2011, p.24). Para a construção de tipos, segundo este autor, busca-se compreender “a totalidade dos diferentes espaços de experiências nas quais participa o indivíduo”, daí a relevância na identificação do mesmo, da compreensão de seu habitus a fim de se vislumbrar “outros horizontes de comparação” (BOHNSACK, 2011, p.34).

3.2 Grupos de Discussão na pesquisa social

Compreender grupo de discussão na pesquisa social abarca o entendimento de que o mesmo é um método de pesquisa para coleta de dados. Flick (2009) declara que “os dados são coletados com métodos que combinam inputs estruturadores e abertura em relação aos conteúdos” (p.291). Há outras acepções para uso da expressão grupos de discussão para além de seu emprego em pesquisa social: quer seja a utilização de grupos de discussão em contextos pedagógicos para aprendizagem⁶³; quer seja no âmbito da educação a distância, sendo grupo eletrônico de discussão⁶⁴.

O emprego do termo grupo de discussão é entendido de diversas formas entre pesquisadores/as, como por exemplo, Gatti (2005) que se refere ao grupo de discussão como “uma fonte de informação em pesquisa” (p.8) e ao grupo focal como “um meio de pesquisa” (p.8) e “uma técnica de levantamento de dados [...]” (p.12). Contudo, neste estudo, o grupo de discussão é compreendido como “um método” (WELLER, 2006, p.252) de coleta de dados e tem sido empregado na pesquisa social no Brasil, em educação e em outras áreas.

3.2.1 Definição e origens do Grupo de Discussão

Apresenta-se duas vertentes que deram origem aos grupos de discussão: a vertente de Jesús Ibáñez, fundamentada na sociologia crítica espanhola e a vertente da Escola de Frankfurt e seus desdobramentos⁶⁵. No Brasil, existem pesquisas qualitativas em ambas vertentes, entretanto, este estudo fundamenta-se na produção e experiência alemã, em consonância com o desdobramento desenvolvido, primeiramente, por Werner Mangold da Escola de Frankfurt e, posteriormente, por Ralf Bohnsack.

A vertente espanhola de Jesús Ibáñez

As origens do grupo de discussão na Espanha estão atreladas às críticas ao grupo focal que passou a ser utilizado em pesquisas de mercado e de *marketing* a partir dos anos 1950⁶⁶. Callejo (2001) afirma que estas origens trouxeram cinco consequências na concepção deste método: a) uma dimensão prática do uso deste método; b) o seu emprego, visando cobrir lacunas de outras formas de investigação; c) uma pouca adaptação deste método ao campo do mercado de consumo, por ser menos flexível que enquetes e entrevistas em profundidade; d) seu caráter de complementaridade à entrevista com questionário, por exemplo; e finalmente e) uma ausência de uma teoria inicial⁶⁷, atrelando-o como sinônimo ainda de grupo focal. O grupo de discussão é definido como “uma reunião entre seis e dez pessoas, previamente desconhecidas entre si, que falam de um tema dirigido por outra pessoa” (CALEJO, 2003, p.21)⁶⁸.

O grupo de discussão como método de investigação foi apresentado na Espanha por Ibáñez (1992) em 1979. Pesquisadores brasileiros, tais como Valverde

(2008) e Meinerz (2011) refizeram o caminho desta vertente espanhola do método de discussão em pesquisa e artigos científicos, respectivamente. Meinerz (2011) define grupo de discussão dentro da sociologia crítica espanhola, como um método de pesquisa que reconstrói as condições sociais e ideológicas nas quais se desenvolve um fenômeno que é investigado.

Callejo (2001) apresenta Jesús Ibáñez como pesquisador que trouxe de maneira mais completa o grupo de discussão como prática de investigação, que assenta sua teoria na relação entre “discurso, consumo e grupo” (p.39)⁶⁹. Meinerz (2011) relata que Jesús Ibáñez foi expulso da universidade em 1956⁷⁰, sendo convidado a dirigir uma consultoria de mercado, que realizava pesquisas de opinião pública, propondo assim os grupos de discussão como “uma abertura qualitativa frente à dimensão simbólica da realidade social” (p.489). Os grupos de discussão foram uma “alternativa ao empirismo das enquetes estatísticas, próprias das pesquisas de opinião pública” (MEINERZ, 2011, p.489).

Nos anos 1970, Ibáñez abandona a pesquisa de mercado e “dedica-se à sua tese” (MEINERZ, 2011, p.489) que originou a obra publicada em primeira edição em 1979 e intitulada *Mas ala de la Sociologia. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Para Callejo (2003), Ibáñez, Ortí e Lucas “refundam teoricamente o grupo de discussão (p.11)⁷¹. Ibáñez reflete profundamente sobre o método grupo de discussão na investigação social a partir de três níveis: um nível empírico ou tecnológico (como se faz); um nível metodológico (porque se faz desta maneira) e um nível epistemológico (para que se faz assim). Para Meinerz (2011), a escola de qualitativismo de Madrid mantém a perspectiva “artesanal” e formulada por Ibáñez (1979), cujas bases teóricas localizam-se “nos estudos da sociologia crítica fundada a partir da Escola de Frankfurt, assim como nos estudos de linguagem e da psicanálise” (p.491).

Para a vertente espanhola, um grupo de discussão pode ser um momento de “confissão coletiva”⁷², pois um “confessa” a vários ou a um/a só (IBÁÑEZ, 1992, p.123), como a “produção da verdade” (IBÁÑEZ, 1992, p.124) e os critérios de seleção de atuantes em grupos de discussão são critérios de compreensão (de pertinência) [...]”⁷³ (p.264). Desta maneira, ao utilizar o grupo de discussão, busca-se matéria-prima para análise e interpretação a partir de uma produção coletiva de um discurso, “um discurso do grupo” (IBÁÑEZ, 1992, p.137). Para este autor, o grupo se inscreve “em uma dialética de negação das diferenças:

negação e sujeito e objeto total – de um e do outro singular-, perdido no ‘se’ do grupo [...]”⁷⁴ (IBÁÑEZ, 1992, p.244). Os grupos de discussão propõem a presença de um/a entrevistador/a que não seja um organizador das falas, que não seja alguém para resumir as mesmas ou concluí-las. Pesquisar por meio de grupos de discussão exige, segundo Ibáñez (1992) “uma troca, um desenho aberto e uma integração dos pesquisadores, como seres concretos, como sujeitos em processo e no processo de investigação” (p.264), o que não significa alguém organizador do grupo, pois “o grupo determina o que se vai falar e em que ordem” (p.266).

Ibáñez (1992) destaca a “temporalidade do grupo de discussão”, ou seja, um momento interior ao grupo (uma história no grupo) e um momento exterior ao grupo (uma história da instituição na qual pertence os/as participantes do grupo). Para este autor, “a verdadeira história começa antes do início do grupo”, ou seja, os movimentos para formar o grupo, seus sujeitos, local de sua realização, bem como os movimentos após a realização do grupo, na etapa de análise e interpretação do grupo de discussão, reconstruindo seus dados a partir de um “discurso em um texto para-se analisar”⁷⁵ (IBÁÑEZ, 1992, p.295).

Assim, ao interpretar os grupos de discussão dentro desta vertente espanhola, pode-se optar pela a análise do discurso que realiza-se em dois níveis: o nível textual e o nível contextual (MEINERZ, 2011, p.495). Esta vertente, ao se aproximar do campo da psicanálise e da linguagem, busca “os descompassos entre o que se diz e o que se faz” ao analisar o fenômeno investigado. (MEINERZ, 2011, p.497). Para Ibañez (1992), “a comunicação linguística era em princípio oral” (p.93)⁷⁶ e compreende uma relação aberta e retroativa entre o investigador e seu campo: um processo dialético aberto entre a empiria e a teoria” (p.268)⁷⁷. Ao retomar Ibañez (1992), o/a investigador pode assumir “uma função-sujeito: colocando-se no lugar de onde a informação se traduz em significado (e em sentido) ”⁷⁸ (p.34). Segundo este autor, para que se recupere o sentido, “é preciso buscar situações de interação verbal produzidas – como fenômenos que foram produzidos como dados registrados”, seu contexto existencial e o contexto convencional como marco próprio situacional (IBÁÑEZ, 1992, p.40-41).

Segundo Ibañez (1992), o grupo de discussão é um discurso provocado na medida em que “há uma pré-provocação explícita pelo preceptor (que propõe um tema); e todos os elementos da situação [...] tendem a provocar-se implicitamente”⁷⁹ (IBÁÑEZ, 1992, p.266). O grupo de discussão na vertente alemã busca as

interações que geram orientações coletivas. Tanto na vertente espanhola como na alemã há elementos situacionais e de estruturação do grupo de discussão, por exemplo, a estrutura do espaço/tempo de reunião e a composição do grupo. Ibañez (1992) define duração como o tempo em que se tem uma produção de discurso, desde “o vamos começar e vamos terminar”⁸⁰ (p.274). A vertente espanhola, por meio da análise dos discursos dos grupos de discussão, contextualiza opiniões, atitudes, vivências, expectativas e valores, diferentemente da vertente alemã que busca o espaço experiencial conjuntivo, delineado por meio da compreensão das orientações coletivas que se desenvolvem durante o grupo de discussão.

A vertente da Escola de Frankfurt e desdobramentos

Os grupos de discussão em sua vertente alemã não representam uma reunião com seis ou dez pessoas desconhecidas, como afirma Callejo (2003). Observa-se que Callejo (2003) em sua obra mescla o sentido de grupos de discussão e grupo focal, quando o define como “local de conflito de interesse e identidades e, por isto, um cenário de luta” (CALLEJO, 2003, p.74)⁸¹.

As origens do grupo de discussão na vertente alemã e em seus desdobramentos busca interpretar o espaço de experiências conjuntivas de seus participantes, sobretudo na compreensão das orientações coletivas emanadas das discussões. Weller (2005; 2006; 2010) destaca que essa conotação ao grupo de discussão foi atribuída por Ralf Bohnsack. A vertente alemã está ancorada na Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim, pois segundo Bohnsack (2014) “a metodologia de observação criada por Mannheim nos anos 1920 é relevante ainda nos dias de hoje” (p.218).

Assim, a partir desta vertente, analisa-se os grupos de discussão de acordo com: a) os rituais de abertura, desenvolvimento e fechamento da discussão; b) particularidades quanto “a forma de se conversar” (SCHITTENHELM, 2010, p. 90). Para Bohnsack (2014), “a conversa dos gestos é uma parte do processo social que está acontecendo”⁸² (p. 223). Por meio da interação em grupos de discussão, constata-se a presença de *footing* (mudanças e trocas durante a interação), que levam a constituição de uma unidade conversacional, ou seja, a formação de *frames*. Segundo Mannheim (1950), é justamente por meio da variação das palavras e das múltiplas conotações de cada conceito que se refletem “polaridades de

esquemas de vida mutuamente antagônicos, implícitos nessas nuances de significado” (p.76-77). Busca-se compreender as falas em grupos de discussão e não somente descrever aquilo que os/as participantes discutiram,

sem violar seu caráter individual ou coletivo, suas especificidades de gênero, de geração, de pertencimento étnico/racial, seus lugares ou não lugares em meio a um universo, que torna cada vez mais difícil definir um sentimento de pertencimento, um estilo ou modo de vida local, assim como modelos incorporados a partir de outras interseções. (BOHNSACK; WELLER, 2010, p. 84)

Ao analisar e interpretar grupos de discussão, constata-se que o mesmo forma uma unidade interativo-conversacional a partir de uma discussão, com características próprias ao mesmo. Quando os grupos privilegiam as interações, há uma possibilidade de redução dos riscos de interpretações equivocadas sobre o meio pesquisado (WELLER, 2006). Os/as jovens podem chegar a conclusões sobre temas e ideias sobre aquilo que ainda não haviam refletido coletivamente. Há também correções de fatos que não são verídicos e também correções de posições muito radicais, assim, há uma maior confiabilidade na utilização deste método de pesquisa. Os/as jovens ficam bem à vontade para se expressar, relatam detalhes do cotidiano em suas falas e o/a pesquisador/a tenta ser mais um ouvinte do que um/a moderador/a.

Em grupos de discussão, o/a pesquisador/a insere-se no universo dos sujeitos e as visões de mundo que jovens trazem, podem emergir durante as discussões. Bohnsack (2011) afirma que “os pontos culminantes da dramaturgia do discurso, expressos por metáforas de foco, referem-se às experiências comuns dos participantes do grupo, ao espaço de experiência comum” (p.105)⁸³ para além do grupo. Pode haver interações com pessoas que são diferentes, desde que as mesmas tenham algo em comum, ou seja,

com conhecimento atóxico e experiências comuns e por resultado do *habitus* são ligadas por uma forma de sociabilidade rudimentar que se chama conhecimento conjuntivo ou experiência conjuntiva e se entendem imediatamente (BOHNSACK, 2014, p.222 – Tradução nossa).

Desta maneira, os grupos de discussão documentam experiências coletivas, características de grupos sociais, suas representações de gênero, classe social e pertencimento étnico e geracional. O objetivo por meio dos grupos de

discussão é o de se compreender as visões de mundo de um grupo social, conhecer as vivências coletivas de tal grupo e posições comuns. Neste sentido, os grupos de discussão são grupos reais e não de pessoas selecionadas ao acaso para uma reportagem ou documentário.

Na análise e interpretação dos grupos de discussão há tanto uma perspectiva interna dos integrantes quanto uma perspectiva externa (WELLER, 2006). Denomina-se orientação coletiva uma elaboração comum advinda das interações ocorridas internamente entre os membros de um grupo de discussão. Nesta vertente a perspectiva externa surge da análise da interação desse grupo com determinadas estruturas, pois se entende que os sujeitos entrevistados não estão desvinculados de uma realidade social (WELLER, 2006).

Pode-se realizar grupos de discussão com jovens, crianças e com adultos de distintas gerações. Tais grupos documentam experiências coletivas, suas características sociais, suas representações de gênero, de classe social, de pertencimento étnico e geracional. Weller (2010) destaca que “o grupo representa um importante espaço de partilha dessas experiências, de desenvolvimento do *habitus* coletivo, por meio do qual os jovens passaram a lidar com as situações cotidianas [...]” (p.171).

Para Weller (2006), uma das vantagens dos grupos de discussão é o fato de os/as jovens ficarem à vontade com pessoas que já conhecem, podendo assim, falar com mais detalhes sobre seus cotidianos. Por meio de diálogos interativos, o/a entrevistador/a ouve, evitando interrupções no grupo. Os/as jovens chegam às conclusões sobre temas que muitas vezes ainda não haviam refletido coletivamente. Esse mesmo grupo corrige fatos distorcidos e posições radicais de alguns de seus membros. Segundo Bohnsack (2014), “para a análise das falas e as discussões do grupo, o que se intitula organização do discurso é muito mais importante do que o gênero do texto” (p.225)⁸⁴. Neste estudo, na etapa de interpretação dos dados, observou-se correções entre os/as participantes da investigação e a apropriação da pesquisa pelos mesmos.

3.2.2 Utilizando o Grupo de Discussão em pesquisas no Brasil

Pesquisadores/as brasileiros/as, do campo educacional, dentre as quais Weller (2005; 2006; 2010) teorizam sobre o grupo de discussão. Meinerz (2011)

corroborar com este posicionamento de que o grupo de discussão é um método, enfatizando que o grupo de discussão “não é uma técnica, mas uma prática de investigação que possui historicidade, assim como diferentes enfoques e pressupostos teóricos” (p.488). Como um método, observa-se que os/as próprios/as sujeitos investigados/as têm a possibilidade de conduzir este momento de interação social, minimizando a participação do o/a pesquisador/a neste momento de coleta de dados. Assim, o/a pesquisador/a como parte integrante de sua investigação, como também um sujeito em processo que está biográfica e historicamente situado (MEINERZ, 2011, p.486) quando integra uma pesquisa social de contorno qualitativo.

Mesmo ciente de que no Brasil, há uma tendência para se utilizar o grupo focal em pesquisas qualitativas educacionais, neste estudo, os procedimentos de coleta e de análise de dados foram realizados por meio de grupos de discussão com jovens estudantes, jovens docentes e docentes pioneiros/as no ensino de línguas, bem como entrevistas narrativas, que auxiliaram, sobretudo, na reconstituição dos movimentos históricos no ensino de línguas no Distrito Federal.

Em grupos focais há um debate aberto e acessível entre os/as participantes, pois os assuntos são de interesse comum e o papel do pesquisador pode se assemelhar ao de um repórter ou mesmo de um moderador (FLICK, 2009). Segundo Gatti (2005), os grupos focais são comumente utilizados em análises de processos de impactos de uma política pública, na área de saúde, entre outras. Assim, se a análise dos grupos focais busca a opinião dos/as participantes e a otimização do tempo de coleta de dados, a análise dos grupos de discussão busca compreender as orientações coletivas dos integrantes do grupo e não apenas as opiniões individuais. Em grupos de discussão não se propõe um padrão rígido organizacional das falas, analisando inclusive, os momentos de ausência, silêncio e de hesitações.

Em pesquisa em educação, os grupos de discussão possuem objetivos distintos dos grupos focais (WELLER, 2005; 2006; 2010). Compreende-se que uma das diferenças entre os grupos de discussão e os grupos focais está centrada no fato de que com os grupos de discussão não se pretende avaliar diferenças, divergências, contraposições, nem mesmo processos de impactos⁸⁵. Os mesmos diferem dos grupos focais na medida em que reúnem pessoas com algo em comum, ou seja, não se deseja estimular “diferenças e divergências, contraposições e

contradições” (GATTI, 2005, p.10). Com grupos de discussão busca-se conhecer e compreender experiências conjuntivas dos/as participantes e as orientações coletivas que emanam dessas experiências. Quando se analisa os processos interativos, discursivos e coletivos à luz de um modelo teórico, caminha-se para além do levantamento de opiniões dos/as participantes.

A interação é propiciada em grupos de discussão, gerando uma ação que se refere às atividades de identificação, predicação e avaliação (ALENCAR, 2007, p. 128). Segundo Alencar (2007) há uma intersubjetividade construída a partir do contexto em que o grupo de discussão foi realizado e do momento da discussão. A coleta de dados por meio da realização de grupos de discussão fez com que, neste estudo, se observasse que cada grupo de discussão tem características próprias que transcendem individualidades, tendo em vista que a conversação é uma atividade coletiva. Neste estudo, busca-se analisar os dados por meio da compreensão do quadro interativo, ou seja, a análise dos *frames* relevantes por grupos (GOFFMAN, 1987). Assim, para cada grupo de discussão selecionado, apresenta-se considerações a respeito do mesmo como uma unidade de discussão, a fim de promover uma análise interacional (sociológica) e não uma análise linguística da conversação (GOFFMAN, 1987) em ambientes educacionais.

Pesquisas sobre juventude em Educação e na Sociologia no Brasil da última década, nas quais o grupo de discussão foi utilizado tiveram como temas: o/a jovem negro/a, a questão de gênero e de gerações, o/a jovem do meio rural e urbano e a formação de professores/as. Tem-se como exemplos de pesquisas que entrelaçam grupo de discussão e juventude: Correa (2005)⁸⁶, Tavares (2009)⁸⁷, Ojala (2008)⁸⁸, Valverde (2008)⁸⁹, Hollanda (2008)⁹⁰, Silva (2009; 2014)⁹¹, Silva (2010)⁹², Carvalho (2010)⁹³, Nascimento (2011)⁹⁴, Rodrigues (2013)⁹⁵. Grösz (2008) e Paz (2014) são pesquisas realizadas com grupos de discussão de professores/as⁹⁶.

A opção pelo método grupo de discussão segue, paralelamente, ao desenvolvimento de pesquisas na área de juventude. Charlot (2014) empregou grupos de discussão em uma pesquisa com jovens e adultos do ensino médio a partir de Wivian (2006). Sposito (2009), ao coordenar obra⁹⁷ que delinea o estado da arte da pesquisa com juventude no Brasil, ressalta que as orientações de dissertações e de teses do pesquisador Juarez Dayrell e da pesquisadora Wivian Weller não foram consideradas para efeito estatístico neste levantamento, devendo

as mesmas contribuir para a consolidação do campo juventude e educação em posterior estado da arte.

Este Capítulo III apresenta os aportes teórico-metodológicos nos quais este estudo doutoral se repousa: as abordagens reconstrutivas para compreensão do objeto de pesquisa e a triangulação metodológica entre o Método Documentário, a Análise da Conversação e o Método Grupos de Discussão. Buscou-se os sentidos e significados do estudo e do ensino de línguas para os/as jovens do Distrito Federal, pois “as diferentes maneiras pelas quais os indivíduos revestem de significação os objetos, os eventos, as experiências, etc., formam o ponto de partida central para a pesquisa nessa abordagem” (FLICK, 2009, p.69). A escolha pelo método intitulado Grupos de Discussão ocorreu de maneira natural na medida em que o grupo de discussão é “uma microssituação” (CALLEJO, 2011), da mesma forma pela qual a prática docente recria microssituações em sala de aula.

Ao se propor uma triangulação de diferentes procedimentos de coletas de dados (grupos de discussão, entrevistas narrativas) visou-se compreender o objeto de pesquisa em profundidade e validar os dados construídos durante a pesquisa. Para Flick (2009), “a triangulação supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância” (p.32) e a considera um avanço e tendência atuais na pesquisa qualitativa. Por meio da triangulação de instrumentos de coleta de dados e de métodos de interpretação, busca-se uma teorização. Evita-se o termo “generalização dos dados”, mesmo ciente de que a “generalização na pesquisa qualitativa encontra-se menos associada à quantificação do que muitas vezes se presume” (FLICK, 2009, p.47).

No Capítulo IV apresenta-se o percurso da pesquisa, reflexões sobre as idas ao campo e detalhes a respeito da trajetória de pesquisa.

Ilustração 4: Saída de estudantes do CIL de Ceilândia



Fonte: Arquivo da Pesquisadora – setembro/2012.

CAPÍTULO IV TRAJETÓRIA DA PESQUISA DE CAMPO

A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vivas recordações afluíam depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim ou na despedida no portão. Muitas passagens não foram registradas, foram contadas em confiança, como confidências. Continuando a escutar ouviríamos outro tanto e ainda mais. Lembrança puxa lembrança, e seria preciso um escutador infinito.
BOSI, 2006, p.39.

O Capítulo IV apresenta a trajetória da pesquisa de campo. A aproximação da pesquisadora junto à pesquisa qualitativa ocorreu em dois momentos distintos: o primeiro momento foi de 2006 a 2008, durante a pesquisa de mestrado e o segundo momento de 2010 a 2014, para esse estudo doutoral, período no qual esta aproximação acontece de forma mais intensa¹.

A trajetória do trabalho de campo é delineada em quatro partes. Primeiramente, as memórias do campo em Brasília, Ceilândia e Brazlândia serão relatadas. Na segunda parte, serão destacados os critérios para seleção dos grupos de discussão que foram interpretados em profundidade. Flick (2009) destaca que a coleta de dados verbais é uma das principais abordagens metodológicas da pesquisa qualitativa “na qual se utilizam diversas estratégias como objetivo de gerar o máximo possível de abertura em relação ao objeto em estudo, do narrador ou do participante nas discussões” (p.194). Na terceira parte, apresenta-se o roteiro dos grupos de discussão e das entrevistas. A quarta parte descreve a construção dados qualitativos para interpretação, por meio do diário de campo, do perfil dos sujeitos, da transcrição dos dados orais, da divisão temática dos grupos de discussão, bem como as etapas de interpretação dos dados qualitativos, de acordo com o Método Documentário. Reflete-se sobre a questão técnica e sobre a pesquisa em si, sobre o papel da pesquisadora no campo e a ética na pesquisa.

4.1 Memórias do campo: Brasília, Ceilândia e Brazlândia

O ambiente em que a pesquisa realizou-se foi “ambiente natural” (VILELA, 2003). A mesma ocorreu em três escolas localizadas em Brasília, Ceilândia e Brazlândia (em 2010 e 2012), na sede da Secretaria de Estado de Educação – SEDF e na residência de um sujeito de pesquisa. Os Centros Interescolares de Línguas são considerados, neste estudo, como escolas² e espaços em que há

experiências coletivas. Carvalho (2013) afirma que na escola “o plano do cotidiano se inscreve nas relações e nas práticas sociais que englobam a produção e a reprodução matéria e discursiva” necessárias para cada formação social (p.404). Esta autora compreende que nos espaços escolares há uma amostragem de “operações que permitem percursos, passagens, intercâmbios, trocas, compartilhamentos” (CARVALHO, 2013, p.407).

O Distrito Federal apresenta um quadro peculiar quanto à aprendizagem e ao ensino de línguas (DAMASCO, 2010), tendo em vista que é a única unidade do país que conta uma cooperação técnica entre uma Associação de Cultura Franco-brasileira e oito Centros Interescolares de Línguas, ofertando um ensino de idiomas, para além da carga horária prevista na escola regular para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. A informação referente ao local da realização dos grupos de discussão ou das entrevistas narrativas é relevante, por levar uma marca social (IBÁÑEZ, 1992).

O Distrito Federal é dividido em 31 regiões administrativas. A primeira escola em que a pesquisa foi realizada localiza-se na primeira região administrativa, intitulada Brasília ou Plano Piloto, formada pelo Plano Piloto de Brasília e pela região do Parque Nacional de Brasília, com 2.562.963 habitantes de acordo com o Censo demográfico do ano de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Além de sediar os três principais poderes do governo brasileiro, hospeda mais de 120 embaixadas estrangeiras³.

De acordo com a Pesquisa Distrital de Amostra por Domicílio de 2013, o nome de Ceilândia⁴ surgiu em decorrência da Campanha de Erradicação de Favelas – CEI, como um primeiro projeto de erradicação de favelas realizado no Distrito Federal pelo governo local, iniciado em 1971, com a transferência de 70.128 pessoas, moradoras de 14.607 barracos (PELUSO; CANDIDO, 2006). Atualmente, a Ceilândia está subdividida em diversos setores: Ceilândia Centro, Ceilândia Sul, Ceilândia Norte, P Sul, P Norte, Setor O, Expansão do Setor O, QNQ, QNR, Setores de Indústria e de Materiais de Construção e parte do INCRA (área rural da Região Administrativa), Setor Privê, e condomínios que estão em fase de legalização como o Pôr do Sol e Sol Nascente. É a IX região administrativa e está situada a 26 Km de Brasília. A população urbana da Ceilândia foi estimada, no ano de 2013, em 449.592 habitantes. De acordo com Peluso e Candido (2006), com a criação de Ceilândia, “fechou-se um importante ciclo da organização territorial do Distrito Federal, em que

se implantaram núcleos urbanos, cujo centro econômico e social se encontra no Plano Piloto” (p.53).

Brazlândia⁵, era um povoado que já existia antes mesmo da construção de Brasília e que integrava a área rural do município goiano de Luziânia. Foi desmembrado para se inserir no quadrilátero previsto da nova capital. Este nome está associado à localização do povoado, que se encontrava perto da família Braz. É uma região de produção de hortifrutigranjeiros do DF. Brazlândia é composta pelo Setor Tradicional, onde se originou a cidade, Setores Norte e Sul, Vila São José e Bairro Veredas. Na região encontram-se também os Núcleos Alexandre Gusmão, Dois Irmãos, Engenho Queimado, Desterro, Chapadinha e Barreiro. É a IV Região Administrativa do DF e sua população foi estimada em 50.728 habitantes e localiza-se à 59 Km de Brasília.

Em 2010, iniciou-se a trajetória de campo de maneira exploratória em Brasília, com a realização de 4 grupos de discussão durante este ano. Gondin e Lima (2006) destacam que a etapa exploratória é um processo de construção do conhecimento que acontece por meio de sucessivas aproximações com a realidade empírica e a com a construção de elaborações teóricas a respeito do objeto pesquisado. Em 2011, ocorreram quatro entrevistas narrativas e um grupo de discussão com docentes pioneiras, visando a compreensão da história do ensino de LE no DF. E em 2012, ocorreu o trabalho de campo durante quase dois meses, setembro e outubro, finalizando a coleta de dados. Em 2013, ocorreu a análise, interpretação dos dados coletados. Em 2014, ocorreu a escrita do relatório deste estudo.

A pesquisa de campo em Ceilândia e Brazlândia com estudantes e jovens professores foi aprovada em exame de qualificação de doutorado em abril de 2012. Aguardou-se que o calendário de reposição de aulas, devido à greve ocorrida, fosse reorganizado para iniciar o trabalho de campo. Assim, de agosto a outubro de agosto de 2012 a pesquisa de campo aconteceu nestas cidades. O quadro 06 apresenta a organização dos dados de acordo com a situação dos/as entrevistados.

Quadro 06: Organização dos dados de acordo com a situação dos/as entrevistados/as.

	Ano da Entrevista	Local	Sujeitos	Total de participantes
Docentes aposentados/as e docente especialista	2011	Brasília/DF	06 Professores	07
	2012	Brasília/DF	01 Professor	
Jovens Estudantes	2010	Brasília	11 Estudantes	63
	2012	Ceilândia	28 Estudantes	
		Brazlândia	24 Estudantes	
Jovens Docentes	2010	Brasília	05 Professores	14
	2012	Ceilândia	03 Professores	
		Brazlândia	06 Professores	

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora – março/2013.

Do total de 84 participantes nesta pesquisa, 05 docentes tinham sido docentes pioneiros/as do primeiro CIL, um docente da SEDF dos anos 1970, um docente especialista da SEDF na atualidade, 14 jovens que lecionam LE e os demais 63 sujeitos da pesquisa, eram jovens estudantes em CIL e na escola de francês conveniada à SEDF.

Os participantes foram organizados em 18 grupos de discussão e em 04 entrevistas narrativas realizados em Brasília, Ceilândia e em Brazlândia, de acordo com os objetivos deste estudo. As entrevistas narrativas propiciaram uma compreensão aprofundada quanto aos temas deste estudo: língua estrangeira, juventude e gerações e docência em LE. O quadro 07 apresenta uma síntese da coleta de dados de acordo com as questões e objetivos da pesquisa:

Quadro 07: Síntese da coleta de dados de acordo com as questões e objetivos da pesquisa.

Questões de pesquisa	Objetivos da pesquisa	Coleta de dados	Dados interpretados e apresentados neste relatório de pesquisa
Quem é o/a jovem estudante e o/a jovem que leciona língua estrangeira da rede pública de ensino em escolas específicas de idiomas?	Identificar o/a jovem estudante e o/a jovem que leciona língua estrangeira no Distrito Federal, traçando seu perfil de ingresso nos Centros Interescolares de Línguas e na escola conveniada de francês à SEDF	Questionário de identificação dos sujeitos	Organização do perfil de 77 sujeitos da pesquisa: jovens estudantes e jovens que lecionam LE no DF (Capítulos V, VI, VII e VIII)
O que motiva e mobiliza o/a jovem da rede pública do Distrito Federal a estudar língua estrangeira em escolas específicas públicas e na escola conveniada de francês à SEDF, bem com suas dificuldades neste estudo?	Reconstruir os sentidos e significados atribuídos pelos/as jovens estudantes e jovens que lecionam língua estrangeira, a partir de suas motivações e dificuldades	13 grupos de discussão	Interpretação de 5 grupos de discussão com jovens estudantes de LE (Capítulo VI)
Como foi a trajetória pessoal e profissional de docentes de língua estrangeira que lecionam em escolas específicas públicas e na escola conveniada de francês à SEDF?	Analisar as trajetórias profissionais de docentes de língua estrangeira quanto à sua identidade profissional e ao reconhecimento de sua atuação.	04 grupos de discussão	Interpretação de 4 grupos de discussão com jovens que lecionam LE (Capítulo VII)
		1 entrevista narrativa	Interpretação de uma entrevista narrativa com uma jovem que leciona espanhol (Capítulo V)
Como foram os movimentos, as tensões e embates presentes na história do ensino público de línguas estrangeiras no Distrito Federal, de sua concepção aos dias atuais?	Compreender e reconstruir os movimentos, tensões e embates presentes na história do ensino de língua estrangeira do DF, de sua concepção aos dias atuais.	Questionário de identificação	Organização do perfil de 7 sujeitos de pesquisa: 6 docentes aposentados/as e um docente especialista (Capítulos V e VIII)
		3 entrevistas narrativas	Interpretação de 3 entrevistas narrativas (Capítulo V)
		1 grupos de discussão	Interpretação de um grupo de discussão de pioneiras (Capítulos VIII)
		Documentos escritos	Discursos dos anos 1959 Leis e diretrizes sobre o ensino de LE no Brasil e no DF

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora – janeiro/2014.

Foram também analisados e interpretados dados escritos para a compreensão do ensino de LE no Brasil e a entrada na história do ensino de LE no Distrito Federal ocorreu por meio do estudo, análise de discursos, fotos, reconhecimento de uma placa de inauguração dos anos 1959, da legislação sobre o tema. Appel (2005) sugere que se entreviste pessoas que tiveram papel importante nos processos de trocas culturais, que foram mediadores culturais (p.2)⁶. Assim, um grupo de discussão de docentes pioneiras, e uma entrevista narrativa com uma participante deste grupo foram realizados, sendo todas representantes do idioma inglês. Houve também uma entrevista narrativa com um docente pioneiro dos anos 1970, representante do idioma francês e uma entrevista narrativa com um especialista em CIL, oriundo do idioma inglês. Ocorreu uma única entrevista narrativa com uma jovem que leciona espanhol.

4.2 Critérios de seleção dos dados para interpretação

Os critérios de seleção de dados para interpretação foram feitos a partir dos idiomas estudados e lecionados, trazendo vozes de estudantes e de docentes dos idiomas espanhol, francês e de inglês, bem como a partir da questão técnica e de organização dos grupos de discussão. Um dos critérios de seleção dos grupos de discussão para interpretação que prevaleceu foi a quantidade de estudantes no grupo e a qualidade da gravação. Isto porque uma transcrição dos dados de pesquisa para interpretação pelo método Análise da Conversação demanda muito tempo quando há mais de seis participantes. Preferiu-se interpretar grupos em que houvesse menos problemas de gravações, barulho e interrupções e, preferencialmente, grupos com até 6 participantes. A construção deste *corpus* que foi interpretado, baseou-se, também, no conhecimento e nas experiências da pesquisadora sobre o tema proposto, não se pensando em uma amostra representativa em termos estatísticos.

Assim, para se chegar a uma teorização dos dados partiu-se de a) critérios de seleção dos dados, que não foi aleatório, b) da comparação dos grupos de discussão, que também tiveram uma base comum, ou seja, o mesmo roteiro de discussão, com pequenas adaptações ao longo do percurso e c) do aprofundamento temático com as quatro entrevistas narrativas e com o material escrito analisado.

A questão do quantitativo de participantes em grupos de discussão é um

tema de debate no que se refere ao método Grupos de Discussão. Na vertente espanhola e na vertente alemã, o número reduzido de participantes é recomendável. Para Ibañez (1992), grupos a partir de cinco pessoas podem funcionar, porém acima de dez sujeitos há “fragmentação, esquizofrenia em subgrupos”⁷ (p.273). Neste estudo considerou-se grupos de dois a seis participantes. O quadro 08 apresenta os critérios de não-seleção de grupos de discussão para interpretação dos dados para este relatório final:

Quadro 08: Justificativas para não-seleção de grupos de discussão para interpretação.

Codificação do grupo de discussão	Local de realização	Justificativas para não-seleção dos Grupos de Discussão
GD09	Ceilândia	Grupo composto de 4 estudantes de francês e não interpretado porque optou-se pelos/as estudantes de francês da escola conveniada à SEDF
GD10	Ceilândia	Grupo composto de 6 estudantes de inglês Grupo não selecionado por questões técnicas
GD11	Ceilândia	Grupo composto de 8 estudantes de francês Foi considerado muito numeroso e os/as estudantes do idioma francês selecionados/as para interpretação foram os/as da escola conveniada
GD12	Ceilândia	Grupo composto de 4 estudantes de diversos idiomas. Por ser o único grupo com esta característica este grupo não foi selecionado
GD15	Brazlândia	Grupo composto de 7 estudantes Foi considerado numeroso Barulho excessivo no ambiente em que o grupo ocorreu
GD16	Brazlândia	Grupo composto de 6 estudantes Barulho excessivo durante a gravação
GD17	Brazlândia	Grupo composto de 06 estudantes Grupo realizado em dias subsequentes devido a um problema de horário dos/as estudantes (Parte I e Parte II) Por ser o único grupo com esta característica, o mesmo não foi selecionado

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora – dezembro/2013.

Optou-se em pesquisar estudantes e jovens que lecionam na escola conveniada de francês à SEDF em Brasília, porque os/as mesmos/as são oriundos de diversas regiões do DF, representaram o idioma francês e frequentam ou já

frequentaram também os CILs. Esta instituição forneceu também os dados quanto aos/às jovens que lecionam o idioma francês.

Pesquisou-se estudantes e jovens que lecionam da Ceilândia e de Brazlândia por serem, respectivamente, os CILs de maior e menor quantitativo de estudantes. Assim, os sujeitos de Ceilândia foram jovens estudantes e jovens que lecionam o idioma inglês. Em Brazlândia, pesquisou-se os/as estudantes de espanhol e os/as jovens que lecionam em inglês e em espanhol. Constatou-se que não há grande quantitativo de jovens que lecionam LE em Ceilândia e em Brazlândia, daí o fato de ocorrer a interpretação dos quatro grupos de discussão com jovens que lecionam LE no DF na escola conveniada de francês da SEDF e nos CILs de Ceilândia e de Brazlândia.

Dentre os grupos de discussão realizados com os jovens estudantes, dois grupos de discussão foram realizados com os mesmos sujeitos em dois momentos distintos, em junho e em dezembro. Totalizaram-se assim 18 grupos de discussão e quatro entrevistas narrativas. Do total de 22 momentos de coleta de dados realizados para esta pesquisa, para constar neste relatório final de estudo, utilizou-se aportes de 04 entrevistas narrativas e de um grupo de discussão com docentes pioneiras na compreensão do contexto e histórico do ensino de LE no DF. Para compreensão de juventude, gerações e sobre a questão da docência em LE, interpretou-se dados provenientes de dez grupos de discussão (de estudantes e de docentes jovens), contando, também, os dados provenientes do grupo de discussão das pioneiras de CIL.

Neste estudo, outro material coletado foi um vídeo gravado de uma entrevista narrativa com uma pioneira do CIL de Brasília. Não se analisou este material de vídeo, produzido em 2011, durante esta entrevista narrativa, nem as fotos tiradas durante a realização dos grupos de discussão⁸. Este material poderá servir para análises futuras e subsidiar outros trabalhos acadêmicos. Algumas fotos serviram de ilustrações neste relatório de pesquisa. Durante a pesquisa e após a mesma, manteve-se contato com alguns dos/as entrevistados/as. Isto aconteceu em retomadas por parte da pesquisadora para dirimir dúvidas e para tratar de questões relacionadas à pesquisa.

4.3 O roteiro dos grupos de discussão e das entrevistas narrativas

Para todos os grupos de discussão foi elaborado um roteiro temático com uma questão ampla e outras subjacentes. Na realidade, os grupos de discussão discutiram um tema central e quando o mesmo se esgotou, a entrevistadora introduziu um segundo tema para a nova discussão. Isso não significou que temas anteriores não foram retomados durante a pesquisa, como se verifica na divisão temática após a transcrição dos grupos de discussão.

Houve dois roteiros para grupos de discussão: um roteiro para os/as jovens estudantes e outro para os/as jovens que lecionam línguas estrangeiras.

Para os/as estudantes, o roteiro de perguntas e temas propostos durante os grupos de discussão foram elaborados a partir de uma matriz do Grupo de Pesquisa GERAJU e as adaptações foram realizadas e revisadas com apoio das doutorandas desse grupo. A apresentação dos temas para serem discutidos partiu de perguntas separadas em Blocos temáticos. O primeiro Bloco foi o ingresso no curso de línguas. O objetivo desse bloco foi que os/as participantes falassem de suas trajetórias relacionadas ao estudo de línguas e se os/as mesmos já tiveram contato com outros idiomas. O Bloco II referiu-se à trajetória escolar dos/as participantes, suas experiências escolares, as características das escolas em que estudaram e possivelmente alguma relação entre os/as mesmos/as e seus/suas colegas e professores/as. O Bloco III tratou da trajetória familiar desses/as jovens e seu relacionamento com as suas famílias. Os Blocos IV e V trataram da questão das situações de discriminação, tanto de raça quanto de gênero, respectivamente. Os Blocos VI e VII solicitaram aspectos sobre a convivência e participação em outros grupos e a respeito do lazer dos/as mesmos. O objetivo foi que os/as participantes apresentassem sua interação em outros grupos sociais, de suas diversões e convivência com amigos. Finalmente, o último bloco, o Bloco VIII questionou os/as participantes em relação às suas perspectivas de ascensão pessoal e profissional relacionadas ao curso de línguas.

Para os/as jovens que lecionam língua estrangeira foi proposto um roteiro com dez blocos. O Bloco I referiu-se à trajetória de vida dos/as sujeitos entrevistados/as, tendo como pergunta inicial a solicitação para que apresentassem suas trajetórias de vida e o estudo de línguas estrangeiras. Neste bloco, incluiu-se

também como questão completar a família dentro deste contexto, sobretudo, se outros membros da família já estudaram ou ainda estudam idiomas.

O Bloco II abordou a escolha pela carreira docente e o percurso inicial de carreira. Como questões complementares tem-se questões sobre o estudo em CILs ou na cooperação técnica entre a SEDF e a escola conveniada de francês. O Bloco II trouxe o tema do cotidiano de trabalho e de lazer no final de semana. O Bloco IV especificou o dia-a-dia na escola e a relação com os/as estudantes. Como questão complementar a este bloco, buscando-se saber como os/as professores se comunicam com os/as estudantes para além da sala de aula e se usam as redes sociais em suas comunicações.

Três blocos trataram das situações de discriminação e de preconceito vivenciadas pelos/as jovens docentes. O Bloco V pretendeu compreender com lidam os jovens que lecionam com o fato de serem ou não nativos do idioma que lecionam. O Bloco VI tratou das situações de discriminação entre docentes efetivos e temporários na Secretaria de Educação, durante os grupos de discussão de Ceilândia e Brazlândia. O Bloco VII tratou do fato de serem jovens dando aula para jovens. Como questões complementares, dentro deste Bloco têm-se uma demanda para que os/as participantes explicitassem suas percepções quanto as diferenças relacionadas ao fato de serem jovens dando aula para jovens. O Bloco VIII abordou a questão de gênero na docência, preconceitos referentes pelo fato de ser homem ou mulher na docência, se a forma de trabalhar em sala de aula com meninas e meninos é diferente. Como questão complementar tratou-se também do livro didático em língua estrangeira e da questão de gênero.

O Bloco IX visou-se ao tema da formação continuada e da carreira docente. Como questões complementares neste Bloco, solicitou-se o papel das associações de professores de línguas na formação docente, bem como a discussão sobre uma pedagogia, visando o êxito dos/as estudantes. O Bloco X referiu-se aos projetos de futuro dos/as jovens e como os/as mesmos/as veem a questão de viajar e morar no exterior, bem como e se pretendem continuar na carreira docente.

Duas entrevistas narrativas realizadas com docentes pioneiros/as tiveram uma questão central: “o/a sr/a poderia contar sobre sua história de vida?”. A entrevista com especialista teve como objetivo compreender a criação de um núcleo especializado em Centros Interescolares de Línguas, na estrutura da SEDF⁹. A entrevista narrativa com a jovem que leciona espanhol teve como questão inicial:

“Você poderia apresentar sua trajetória de vida, como surgiu a ideia de estudar uma língua estrangeira e como estudou e escolheu este idioma?”. Os roteiros de grupos de discussão e das entrevistas narrativas encontram-se no Apêndices B.

4.4 Construções dos dados qualitativos para interpretação

Dados qualitativos para interpretação “são transcrições de entrevistas abertas, anotações de campo, fotografias, documentos ou outros registros” (BAUER & GASKELL, 2002, p.496). Os dados qualitativos obtidos com esta pesquisa foram construídos em quatro etapas: a) por meio de um diário de campo; b) por meio da organização e sistematização dos questionários de identificação dos/as participantes; c) com a transcrição dos dados orais e d) com a divisão temática das entrevistas e dos grupos de discussão. A questão técnica da gravação dos dados foi relevante na medida em que gerou reflexões por parte dos sujeitos. O papel da pesquisadora nesta investigação de cunho qualitativo também foi alvo de reflexão durante a trajetória de pesquisa.

Durante a construção dos dados qualitativos dessa pesquisa de doutorado, dialogou-se com o objeto de pesquisa e com os sujeitos pesquisados/as, na medida em que se esteve em interação com os mesmos durante os grupos de discussão e entrevistas narrativas. Construiu-se os dados neste estudo a partir do diário de campo, dos perfis dos sujeitos, das transcrições, da divisão temática dos grupos de discussão e das entrevistas narrativas e, finalmente, a partir da questão técnica e a reflexão sobre a pesquisa.

4.4.1 O diário de campo

O percurso de construção de dados foi iniciado com a organização de um diário de campo, com as anotações relativas ao agendamento e do que aconteceu durante o grupo de discussão ou durante a entrevista narrativa.

Esta pesquisa propiciou dados qualitativos a partir da observação direta com uma abordagem etnográfica¹⁰. A fim de apresentar este percurso etnográfico, foi construído um diário de campo de todas as fases de coleta de dados. As observações de campo, transformados em relatos, ou seja, em “histórias de campo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.X) serviram de material para reconstrução dos dados

desta pesquisa. O diário de campo desta pesquisa contou com anotações da organização do acesso às escolas, os contatos para agendamentos de grupos de discussão, tais como a seleção dos contatos, o tempo realizado durante a trabalho de campo. O acesso ao campo pode ser “endossado por outras pessoas”, facilitando o acesso ao campo (FLICK, 2009, p.111). Optou-se em trazer no diário de campo “números produzidos em tabelas” com o tempo, a duração das idas ao campo e as distâncias percorridas (PFAFF, 2010, p. 258).

O objetivo de se aproximar dos contornos de uma pesquisa etnográfica foi o de buscar compreender e, assim, descrever e reconstruir as práticas sociais de jovens estudantes e professores/as de línguas em CILs e na escola de francês conveniada à SEDF, quer seja relatando o conteúdo das interações dos/as entrevistados/as, quer seja compreendo a cultura escolar nos quais tais jovens estão inseridos/as. Durante a pesquisa de campo procurou-se fazer diferentes “tipos de entrevistas” (PFAFF, 2010, p.258), distinguindo entre “entrevistas com indivíduos ou com grupos inteiros” (PFAFF, 2010, p.259).

4.4.2 O perfil dos sujeitos de pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são jovens estudantes, jovens que lecionam LE e docentes de LE (aposentados/as e um especialista). Dados qualitativos são gerados nesta pesquisa, a partir dos “sujeitos envolvidos em uma situação em estudo e dos significados que essa situação representa para eles” (FLICK, 2009, p.75).

O perfil dos entrevistados foi feito a partir de um questionário de identificação que foi preenchida pelos mesmos no momento do grupo de discussão ou da entrevista narrativa. Posteriormente, entrou-se em contato com alguns/mas entrevistados/as para completar informações e/ou corrigir as mesmas quando houve dúvida ao ler seus dados. Flick (2009) o acesso aos sujeitos pode acontecer por meio de processos de negociação e de estratégias de referência, “no sentido de um procedimento do tipo bola de neve” (p.113).

Contou-se com um total de 63 estudantes em grupos de discussão, sendo 43 do sexo feminino e 20 do sexo masculino, entre 14 anos e 22 anos. Uma estudante de Brazlândia declarou ter um filho. Deste total, 45 jovens são do Ensino Médio, 3 jovens fazem o Ensino Médio e trabalham concomitantemente, 6 jovens

somente trabalham, 6 jovens estão nos anos finais do Ensino Fundamental, 3 jovens encerraram a Educação Básica e não trabalham ainda, sendo que apenas uma jovem afirmou que faz curso preparatório para acesso ao Ensino Superior.

Do total de 21 docentes entrevistados/as e em grupos de discussão, 14 são jovens que lecionam em CIL e na escola de francês conveniada, sendo 09 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, entre 22 e 29 anos. O docente especialista tem 41 anos e é do sexo masculino. Entre os docentes pioneiros/as de CIL e dos anos 1970, há 6 docentes entre 54 e 88 anos, dos quais 5 são docentes aposentados/as e uma participante que foi docente na SEDF até os anos 1990.

Neste estudo, os grupos de discussão foram constituídos de acordo com três modalidades: grupos de estudantes de LE, grupos de jovens que lecionam LE e um grupo de docentes pioneiras de CIL. Evitou-se grupos de jovens estudantes e docentes, tendo em vista a questão das relações de poder. Ibañez (1992), alerta que há relações de poder assimétricas e hierárquicas que podem ser descendentes ou ascendentes, resguardando “o espaço aparente de liberdade” (p.286) e “as relações simétricas e de cooperação” (p.287).

4.4.3 A transcrição dos dados orais

Reconstruir dados qualitativos significou a passagem dos dados orais em dados textuais, com a degravação das falas dos/as participantes. Todos os 18 grupos de discussão foram transcritos em sua totalidade, sendo que 10 foram organizados para interpretação de dados, de acordo com a triangulação entre a Análise da Conversação e o Método Documentário¹¹.

As gravações das falas dos/as participantes foram realizadas por meio de um programa gratuito e disponível para *download*, intitulado *Audacity*. Todas as entrevistas e grupos de discussão foram gravados diretamente com o uso de computador. As falas foram degravadas e transcritas. Define-se transcrição por meio de Halliday, McIntosh e Stevens (1974) como sendo “uma técnica para representar sem ambiguidade e de maneira coerente os dados fonéticos em forma gráfica” (p.89). Entretanto, para este estudo realizou-se uma transcrição fonológica, ou seja, uma transcrição em que os sons que apresentam contrastes na língua em questão foram descritos também.

Para reconstrução dos dados orais foi preciso transcrevê-los de maneira detalhada, para além de uma transcrição ortográfica. Adentrou-se nos processos de investigação por meio das transcrições, destrinchando e esmiuçando as falas e os temas oriundos dos grupos de discussão e entrevistas narrativas. Assinalou-se nas transcrições das falas durante os grupos de discussão os silêncios, as risadas, as diferenciações de entonação, os comentários sobre as pesquisas em si, os rituais de abertura e encerramento. Para Halliday, McIntosh e Stevens (1974), a entonação abraça três escolhas distintas: a) “a localização dos limites do grupo tonal, [com] a divisão de uma expressão verbal em grupos tonais” (p.96); b) “a escolha de um pé em grupo tonal para transportar a tônica, ou principal movimento da altura do som” (idem), ou seja a tonicidade; c) e a escolha de um entre vários possíveis tons” (idem), como por exemplo, o tom ascendente ou decrescente. Todos estes elementos constituem parte da construção dos dados da pesquisa. As falas, neste estudo, foram codificadas¹² para representar o mais fidedignamente possível os turnos das conversações.

Buscou-se “a reconstrução da organização do discurso, isto é, da identificação da forma como os/as participantes se referem uns aos outros” (BOHNSACK; WELLER, 2010, p.82). Segundo Marcuschi (2006), as hesitações do discurso e repetições são momentos de organização do pensamento e de planejamento de fala. Assim, a cada escuta de áudio, apurou-se o dado, gerando várias versões da transcrição do trecho apresentado. De uma transcrição bruta, passou-se a uma transcrição fina e codificada, com numeração das linhas e a marcação das pausas, risos, sobreposição de vozes, falas simultâneas, ênfase, diminuição e elevação do tom de voz, por exemplo.

Durante este estudo, a primeira versão de transcrição resultou em um texto ortograficamente organizado. Intitulou-se esta versão de transcrição bruta. Na passagem da transcrição bruta para a transcrição estrita, realizou-se a mudança dos nomes próprios, de pessoas e lugares, para garantia do anonimato e preservação das instituições e a codificação necessária. O quadro 09, apresenta uma comparação de duas versões de transcrições: a primeira versão de transcrição (transcrição bruta) e uma transcrição fina (transcrição estrita) de um excerto da entrevista narrativa com a jovem Juliana, 24 anos, que leciona espanhol em Ceilândia. Esta entrevista foi realizada em Ceilândia, em 05/12/2012, com a duração total de 00:42:49:

Quadro 09: Comparação de versões de transcrição de dados orais

Transcrição bruta (Primeira versão)	Transcrição fina (Versão final)
Denise: Você faz, ou fez letras espanhol?	38 Y: Você faz, ou fez Letras Espanhol, (1)
XXXX: Eu fiz letras espanhol, e inclusive eu aprendi só na faculdade, ai tem até uma pergunta no questionário, onde aprendeu, e o espanhol eu aprendi só na faculdade mesmo, cheguei lá sem nenhuma noção de espanhol, mas foi muito bom.	39 Jf: Eu fiz Letras Espanhol né, e inclusive eu aprendi só na 40 faculdade (.) ai tem até uma pergunta no questionário né, 41 onde aprendeu, e o <u>espanhol</u> eu aprendi só na faculdade 42 mesmo né, cheguei lá sem nenhuma @noção de 43 espanhol@ mas foi muito bom; (.)
Denise: E os outros idiomas você fez até o nível avançado? Como é que foi esse percurso?	44 Y: E os outros idiomas você fez até o nível avançado, Como é 45 que foi esse percurso, 46 Jf: Γ foi até o nível Avançado;
XXXX: Foi até o nível avançado.	47 Y: Γ você fazia ao
Denise: Você fazia ao mesmo tempo?	48 mesmo tempo,
XXXX: Foi assim, quando eu estava no B3, eu acho do francês, ai eu iniciei o inglês, e ai eu fiz os dois em conjunto, e como eu iniciei o francês primeiro, eu terminei primeiro né, assim, eu não tive dificuldade, eu fui ter dificuldade na faculdade quando eu fui aprender o espanhol, ai eu confundia né, às vezes, uma palavra em inglês, uma palavra em francês e o espanhol não saia.	49 Jf: Γ foi assim; quando eu -tava no=no B3, °eu 50 acho° do francês; ai eu iniciei o inglês né, e ai eu fiz os dois 51 em conjunto e como eu iniciei o francês <u>primeiro</u> , eu terminei 52 <u>primeiro</u> né, mas:: ah:: °assim° eu não tive dificuldade (.) eu 53 fui ter dificuldade na faculdade quando eu fui aprender o 54 espanhol (.) ai eu confundia né, às vezes=uma palavra em 55 inglês; uma palavra em francês e o @espanhol não saia@ 56 @(1)@

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora – 2013.

O processo de verificações de transcrições ocorre a fim de tudo seja codificado, como as marcações de risos, pausas, silêncios, conversas paralelas, barulhos externos, falas indiretas com uso de fontes contextuais e a verificação das falas e seus interlocutores. Dessons (2005), destaca que o silêncio é um vazio textual e uma ausência que deve compor a conversação, “como aquilo que não sabemos ouvir na linguagem” (p.49). As sobreposições de vozes e as falas simultâneas foram assinaladas igualmente.

Durante a codificação das falas na transcrição fina, sentiu-se a necessidade de se destacar a narração indireta, sobretudo para a verificação da fonte contextual utilizada pelo falante. A fala indireta é classificada por Goffman (1987) como narração. Goffman (1987) esclarece que o público torna-se ouvinte de uma história, podendo haver mudança de posição: de orador/a para narrador/a; de falante para respondente, por exemplo. Cabe ao/à orador/a mudar o ritmo, como estratégia para chamar a atenção do público para um outro contexto (p.162). Destaca-se, por meio de Halliday, McIntosh e Stevens (1974), que o ritmo constrói padrões nas línguas e estes não são os mesmos em todas as línguas.

Optou-se em se transcrever as entrevistas e os grupos de discussão em sua integralidade para compreender o construto interacional e conversacional. Sendo assim, todo o conteúdo dos 10 grupos de discussão que foram selecionados para interpretação, nesta pesquisa, foram transcritos e codificados em sua integridade, na tentativa de se aproximar dos critérios elencados por Marcuschi (2006) de uma boa transcrição¹³. Visando esta vigilância, ao se construir os dados dentro desta abordagem qualitativa de caráter reconstrutivo, procurou-se fazer a transcrição dos dados “mais fielmente possível” (VILELA, 2003, p.459). Assim, pretendeu-se reproduzir todas as falas que foram emitidas, pois “nada pode escapar à avaliação, nada do que foi revelado ou observado pode ser tratado como trivial” (VILELA, 2003, p.459).

A passagem da transcrição bruta (com codificação ortográfica) para uma transcrição estrita (com codificação) demandou tempo e atenção, tendo em vista que em alguns grupos de discussão houve até oito versões, a fim de se chegar à versão final da transcrição para interpretação. As entrevistas narrativas têm menos versões de transcrições, tendo em vista de que há mais narração do que trocas conversacionais.

O quadro 10 apresenta o quantitativo de versões de transcrições por grupo de discussões e entrevistas narrativas, mesmo cientes de que este material é aberto e que futuras análises podem requerer ainda mais versões de transcrição de dados orais:

O quadro 10: Quantitativo de versões de transcrições de dados orais por grupos de discussões e entrevistas narrativas

Código da Entrevista ou do Grupo de Discussão	Nome da entrevista ou do grupo de discussão	Quantidade de versões das transcrições
EN01	<i>Foi Muito Bom</i>	06
EN02	<i>Primeiro Lugar</i>	04
EE03	<i>O Tempo é Outro</i>	03
EI04	<i>Missão</i>	06
GD01	<i>Aurora</i>	08
GD02	<i>Tirar Onda</i>	08
GD03	<i>Porto Seguro</i>	08
GD04	<i>Aurora II</i>	04
GD05	<i>Marcar História</i>	06
GD06	<i>Pedra do Sapato</i>	05
GD07	<i>Dimensão</i>	07
GD08	<i>Com Música</i>	06
GD13	<i>Como Um Espelho</i>	06
GD14	<i>Jogado aos Leões</i>	06
GD18	<i>Esforço</i>	07

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora – 2014.

4.4.4 A divisão temática dos grupos de discussão

Durante a construção dos dados, preparou-se uma detalhada divisão temática dos grupos de discussão que foram selecionados para interpretação, de acordo com o Método Documentário¹⁴.

Cada grupo de discussão, transcrito e codificado, como uma unidade conversacional recebeu um nome. O mesmo ocorreu com as entrevistas narrativas. Este nome foi escolhido em função de uma metáfora de foco que deu origem à uma orientação coletiva. Na busca de tais nomes, utilizou-se o conceito de *movência*, ou seja, a ideia de deslizamento de uma imagem oriunda das “cenas do discurso” para a fim de identificar o grupo de discussão ou a entrevista narrativa (ROCHA, 2006). Este nome de grupo de discussão ou de entrevista narrativa reflete esta imagem metafórica, a seleção de metáfora pictórica que representasse uma orientação

coletiva significativa. Segundo Rocha, a movência dilui “fronteiras fixas [...] possibilitando o surgimento de novas articulações e a produção de uma rede múltipla de sentidos” (ROCHA, 2006, p.11).

A divisão temática dos grupos de discussão é organizada a partir de passagens significativas. Tais passagens são geralmente introduzidas a partir de uma pergunta inicial ou introduzidas por outro sujeito de pesquisa. Uma passagem significativa é aquela que dura entre cinco e quinze minutos. Assim, para cada grupo de discussão e entrevista organizou-se um quadro as passagens temáticas, com o tema principal, subtemas e seus respectivos minutos de duração. As passagens escolhidas para interpretação foram aquelas que respondiam às questões de pesquisa. O quadro 11 exemplifica uma divisão temática de um grupo de discussão, na qual existe uma numeração de linhas (L), um tema principal (TP), subtema (ST):

Quadro 11: Exemplificação de divisão temática do grupo de discussão realizado com docentes pioneiras *Marcar História*

572-667	PASSAGEM: HISTÓRIA DO CIL (PARTE II) TP: A inauguração do primeiro Centro de Línguas e a relação desta instituição com as instâncias centrais	Linhas 572– 667 Tempo de duração: 00:05:19 De 00:28:57 até 00:34:16
Ls 572-593	ST: Inauguração do primeiro CIL	
L 572	Y introduz o tema da inauguração do primeiro CIL: “Como foi a inauguração? ”	
L 575	Sf estava na inauguração, mas não se lembra	
L 577	Hf tem dúvida quanto à data oficial de inauguração do CIL	
L 580	SF pertence à segunda leva de professores, mas oriunda do primeiro concurso oficial para CIL	
L 584	Festas de inauguração	
L 587	Locais da festa de inauguração	
Ls 594-647	ST: Surge o CIL	
L 584	O Secretário de Educação protegeu o CIL: “é porque acreditavam no trabalho”	
L 596	“Ele protegeu o CIL”	
L 598	“Ele dava dinheiro”	
L 602	O CIL vingou e surgiram outros CILs	
L 608	1974 e 1975: festa de 30 anos foi em 2005	
L 623	“Ele começou no grito foi em 74” na Escola Normal	
L 638	Espaços físico em 1975: quadros e plantas	
L 639	Os estudantes e as samambaias da escola	
Ls 648-666	ST: O CIL e as instâncias centrais - FEDF	
L 648	Y pergunta à Vf: “Naquela época entrava e saia Secretária de Educação e nada mudava No CIL, a Sra. seguia seu caminho, como é que a Sra. fazia?”	
L 653	O CIL era protegido e respeitado	
L 655	Possíveis tentativas de ingerência no CIL na seleção de professores	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora – janeiro/2014.

4.5 Etapas de interpretação dos dados qualitativos

Uma vez que os dados qualitativos foram construídos por meio do diário de campo, do perfil dos/as entrevistados/as, da transcrição dos dados orais e da divisão temática, partiu-se para a interpretação dos mesmos. As etapas de interpretação dos dados qualitativos foram realizadas em passagens selecionadas de acordo com as questões de pesquisa. Uma vez selecionadas as passagens há quatro etapas de interpretação, de acordo com o Método Documentário: interpretação formulada, interpretação refletida (nesta etapa ocorreu a triangulação com o método Análise da Conversação) e as duas etapas finais de interpretação: a comparação e a construção de tipos.

A primeira etapa de interpretação de dados qualitativos é a interpretação formulada. Esta interpretação é o sentido imanente, a reprodução do que foi falado pelos sujeitos de pesquisa. Baseia-se na transcrição bruta das falas. O quadro 12 exemplifica uma interpretação formulada, a partir da passagem *Trajetórias*, do grupo de discussão GD *Como um Espelho*:

Quadro 12: Exemplificação de uma interpretação formulada a partir da passagem *Trajetórias* do GD *Como um Espelho*

Grupo de Discussão: GD *Como um espelho*

Local de realização do GD: Brazlândia **Data de realização do GD:** 03/10/2012

Passagem: *Trajetórias* **Duração da passagem:** 00:14:31 - **Linhas:** 01-233

Participantes do GD de jovens que lecionam LE: Gisela (Gf), 23 anos; Helen (Hf), 28 anos; Camilo (Cm), 29 anos; Juan (Jm), 22 anos

Ls 01-04: Pergunta inicial da pesquisadora: “Vocês poderiam falar um pouco da trajetória de vocês e como que vocês se interessaram por estudar língua estrangeira?”

Ls 05-34: A trajetória escolar e de docência de Gisela (Gf)

Gisela (Gf) apresenta que seu interesse por estudar idiomas na faculdade nasceu durante o ensino médio. Não teve isto como um sonho de infância. Quando estava no ensino médio seus professores, sobretudo professores do cursinho mostravam a importância do espanhol que se tornaria disciplina obrigatória, que este seria um bom mercado de trabalho. Pensou em ter um emprego imediato e tinha também afinidade com inglês, espanhol, com língua estrangeira em geral. Entrou Letras como opção no PAS para UnB pensando no mercado de trabalho. Não houve aceitação fácil por parte de sua família porque sua nota no PAS seria suficiente para outros cursos, afirma que sua mãe ficou inclusive chateada quando colocou Letras. Apesar disto tudo, no final deu tudo certo porque sua mãe viu que algo que lhe proporcionou um emprego cedo, aos 21 anos, era já professora efetiva na Secretaria de Educação. Sua mãe viu que valeu a pena e ao mesmo tempo, tinha ainda um desejo, compartilhado por sua família de que continuasse estudando. Gf resume sua trajetória: chegou ao Centro de Línguas, dava aula em escola regular ao tomar posse na SEDF, mas como já tinha sido estudante de CIL e saber que o ambiente é diferente, por poder colocar em prática o que aprendeu e praticar o idioma, tentou a lotação em CIL, porque seria em sua opinião, um melhor ambiente para trabalhar dentro desta profissão.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora – janeiro/2014.

A segunda etapa de interpretação dos dados, segundo o Método Documentário, é chamada de interpretação refletida. Trata-se de uma observação mais detalhada, segundo Weller (2006). O/a pesquisador/a faz suas interpretações, podendo recorrer ao conhecimento teórico e empírico adquirido sobre o meio pesquisado. Questiona-se nessa etapa o como foi dito, se houve interação com o/a outro/a, se a fala foi refutada por algum/a participante, se houve uma fala de conclusão ou se houve uma mudança de voz. Weller (2011) destaca que a imersão no meio pesquisado exige um “controle metodológico permanente do processo de interpretação, de forma a evitar vieses ou afirmações distorcidas sobre a realidade social dos entrevistados” (p. 19).

Assim, para além deste sentido objetivo, ao interpretar o “como” ocorreram as interações, propiciou a identificação de qual tipo de elaboração foram realizadas pelos participantes. É durante esta segunda etapa de interpretação de dados do Método Documentário, a interpretação refletida, que se compreende as construções explicativas, justificativas, exemplificativas, conclusivas, por exemplo¹⁵. Pode haver longos momentos de explicações ou conclusões por parte dos/as ouvintes. Goffman (1973) destaca que durante as relações em público, pode haver uma reserva temporal e situacional para qual o indivíduo se desloca e para ocupá-la. Não se trata de um direito permanente ou egocêntrico, mas um espaço legítimo nas discussões de grupo. (GOFFMAN, 1973). O espaço pessoal é uma “porção de espaço que envolve um indivíduo e onde toda penetração é sentida por ele como um impedimento que provoca uma manifestação de desprazer e às vezes de abstinência” (GOFFMAN, 1973, p. 44)¹⁶.

Durante esta segunda etapa de interpretação de dados da pesquisa houve a triangulação entre a interpretação refletida como proposta no Método Documentário com o método Análise da Conversação. Utilizou-se a análise do *frame* ou enquadre, das trocas interativas. Recorreu-se à obra de Goffman e à obra de Marcuschi (2006), com a análise dos turnos e sequências, dos pares adjacentes, ritualizações, silêncios, entre outros. O contexto é o cenário da fala e não apenas o sentido estrito do que foi dito (GOFFMAN, 1974). Como apresentou Marcuschi (2006), na Análise da Conversação, os organizadores conversacionais devem ser explicitados. São três tipos de organizadores conversacionais: a) os organizadores globais: de abertura, de desenvolvimento e de fechamento; b) os organizadores em nível de sequência: tomadas de turno, as pré-sequências, as sequências inseridas, a

preferência e despreferência; e c) os organizadores de turno: as falas simultâneas, pausas, reparações entre outros. Destacou-se os marcadores conversacionais do tipo verbais e não verbais, os chamados paralinguísticos.

Ao longo da interpretação evitou-se o termo frase, que é uma unidade englobante ou contextual cujo interesse linguístico é maior e que tem por unidades inclusas ou dependentes os morfemas, as palavras e os elementos prorrogados como os sintagmas e as proposições (GOFFMAN, 1974). Para Goffman (1974) a fala não é frase. Pode até ser que a fala coincida com a frase, contudo é mais frequente que o/a falante apresente aos/as seus/suas ouvintes mais de um equivalente de frase. Uma enunciação ou elocução significa uma unidade falada e o uso desse termo informalmente designa palavras faladas. A dificuldade em compreender tais conceitos - o de frase¹⁷ e o de fala – ocorre porque esses conceitos derivam primeiramente de uma análise linguística e não de uma análise interacional.

Não se trata de analisar as transcrições das falas e as frases do ponto de vista da sintaxe, pretende-se ter a fala como uma unidade de análise, além de seu sentido sintático e semântico, ao se admitir que a fala seja uma forma dialógica. É essa ideia que orientou a interpretação nesta pesquisa interpretação de uma unidade de análise. O turno de fala são “dois atos diferentes” (GOFFMAN, 1974, p.30). A fala durante dois turnos pode inclusive funcionar como uma única unidade interacional. Há o que Goffman (1974) chama de movimento: tanto o lapso completo de falas ou de substituto de falas. Assim, toda enunciação engloba um movimento como em um jogo. Este movimento vai coincidir com um turno de fala.

Durante esta segunda etapa de interpretação, observou-se a cena e a participação dos/as entrevistados na mesma. Na Análise da Conversação, a partir do aporte de Goffman (1987), bem como em análises de Alencar (2007) analisa-se a conversação em uma cena e seus/suas participantes que constituem um público. Assim, os/as entrevistados/as assumem papéis durante a conversação: papel de orador/a, moderador/as, público.

A Análise da Conversação trouxe elementos para interpretação como: análise dos marcadores conversacionais, análise dos momentos de correção e reparações e análise de como as ratificações ocorrem durante a tomada dos turnos. Por meio do método Análise da Conversação interpreta-se os marcadores conversacionais. Marcuschi (2006) classifica três tipos de marcadores

conversacionais verbais, a partir: a) das classes de palavras, como os verbos, adjetivos, e também as expressões com grande ocorrência e recorrência (p.62), como por exemplo, “né”, “aham”, “aí”; b) marcadores paralinguísticos, que são os recursos não-verbais (p.63), como risos, olhares, gesticulação, uma palmada com a mão durante a conversação, por exemplo; c) e finalmente, há os marcadores suprasegmentais, que são de natureza linguística, mas não de caráter verbal (p.63), ou seja, as pausas, hesitações e a mudança de tom de voz.

Halliday, McIntosh e Stevens (1974) consideram que os aspectos paralinguísticos são delimitados também pela “a qualidade da voz”. Visualizar tais marcadores depende de uma boa transcrição das falas para que se realize uma análise metodológica de qualidade. Estes marcadores conversacionais, para Kerbrat-Orecchioni (2006) são sinais que indicam que poderá haver mudança de turno durante a fala, como pontos de transição. Assim, esta autora os nomeia de: a) sinais de natureza verbal; b) sinais de natureza mímico-gestual e c) sinais prosódicos (entonação, redução de velocidade da elocução, queda da intensidade articulatória, pausa da voz (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

Desta maneira, durante a interpretação refletida foram analisados os marcadores conversacionais verbais presentes na conversação. Dentre os marcadores conversacionais verbais há os verbos. Júdice (1997) define os verbos “como o tecido do texto” (p.177). Coracini, Avolio e Martinelli (1986) destacam que os verbos, entendidos marcadores conversacionais verbais, indicam operações cognitivas realizadas, por exemplo: “pensa-se que...” indica que o/a falante avalia sua ideia. Verbos no presente indicam coincidência entre o momento da enunciação e o tempo gramatical, refletindo também certo “envolvimento pessoal do enunciador, que comenta, discute, conclui” (CORACINI, AVOLIO, MARTINELLI, 1986, p.108). Muitas vezes, um verbo no presente torna-se atemporal e não se coaduna com nenhum tempo cronológico. Estas autoras acrescentam que verbos ao se transformarem em nomes, para efeito de síntese podem constituir dificuldade de compreensão durante a fala. Outro marcador conversacional verbal “aí” é considerado como um marcador de especificidade, podendo revelar uma valoração negativa, inclusive dando a impressão de algo de baixa ou de alta qualidade, dependendo do contexto, segundo Tavares (2009).

Exemplifica-se a análise do silêncio e as pausas com a diminuição do tom de voz também estão presentes no discurso quando o jovem Pierre do GD

Aurora, quando o mesmo justifica sua pausa: “deu branco na cabeça” (Pierre, linhas 70-71). Este jovem prefere-se se manter como público da cena, esquivando-se de responder às questões lhe foram colocadas por seus/as colegas durante a discussão: “sei não (.) eu ainda não sei nada disso aí (3) ainda não sei °passa para ela ali° fala você (Pierre, linhas 59-60) e ainda: “°eu agora°” (Pierre, linha 68), “°eu não°” (Pierre, linha 120) e momentos de risos (Pierre, linhas 145 e 468).

Por meio da análise de conversação compreende-se que os momentos de correção entre os falantes são também chamados de momento de reparações. Tais reparos podem inclusive modificar a frase ou propiciar encaixamentos de ideias. Seguem alguns exemplos de elementos de interpretação com o GD *Aurora*, grupo com jovens estudantes de Brasília. Em outros momentos, há falas como “protesto (.) isso é mentira.” (Henri, linha 425), “é mentira” (Beatriz (linha 426) e “mentira” (Pierre, linha 434). É como se esses comentários balizassem as falas de todos, não deixando que os/as jovens exagerassem em seus discursos até mesmo se confundindo em seus relatos. Observa-se ainda em comentários críticos às falas de colegas ao longo de todo grupo de discussão: “ele é de poucas palavras::(1)” (Henri, linhas 248-249) ou ainda “esse garoto tem problema” (Beatriz, linhas 260-261) e comentários de intimidação na defesa de sua própria fala e opinião. Isso ocorreu quando Pierre pergunta ao seu colega: “tá rindo de quê °moleque°” (Pierre, linha 259). Em oposição às reparações ocorridas em falas, têm-se exemplos de ratificações de falas no GD *Aurora*, por meio de “ah:.” (Henri, linhas 45, 46, 80, 371 e 741) e “uhum” (Pierre, linhas 185, 198, 538,), entre outros exemplos. Neste GD *Aurora* o jovem Pierre, ao ratificar o comentário de sua colega Beatriz, que insinua que o idioma “o francês é mais °fresco° do que o inglês” (Beatriz, linhas 167 e 168), afirma que este idioma é “°baitolinha°” (Pierre, linha 169), em tom baixo de voz. A diminuição de voz pode espelhar que a intenção de ratificação ocorreu para exprimir que fez uma ofensa durante a fala.

Trazer os aportes da Análise da Conversação à segunda etapa de interpretação do Método Documentário justifica-se na medida em que a conversação é “a prática social mais comum no dia-a-dia do ser humano” (MARCUSCHI, 2006, p.05), que permite uma construção de identidades sociais em um contexto real. O quadro 13 exemplifica uma interpretação refletida com a triangulação metodológica, de um segmento da passagem intitulada *Trajétórias*, do grupo de discussão *Como um Espelho*:

Quadro 13: Exemplificação de uma interpretação refletida a partir da passagem *Trajatórias do GD Como um Espelho*

Grupo de Discussão: GD *Como um espelho*

Local de realização do GD: Brazlândia **Data de realização do GD:** 03/10/2012

Passagem: Trajetórias - **Duração da passagem:** 00:14:31 - **Linhas:** 01-234

Participantes do GD de Jovens que lecionam LE: Gisela (Gf), 23 anos; Helen (Hf), 28 anos; Camilo (Cm), 29 anos; Juan (Jm), 22 anos

Ls 05-35: A trajetória familiar de Gisela (Gf)

Gisela inicia sua elaboração explicativa sobre sua trajetória de vida relacionada ao estudo e ensino de idiomas após uma pausa de risadas de um segundo. Há nove subtemas na elaboração explicativa de Gisela: a) o papel do ensino médio; b) o papel do cursinho pré-vestibular; c) o emprego imediato; d) o estudo de línguas estrangeiras em geral; e) o curso de Letras; f) a reação negativa da família à sua escolha; g) Ser professora efetiva da SEDF aos 21 anos de idade; h) Não querer parar de estudar e na profissão; e i) trabalhar em escola regular e em Centro de Línguas. O primeiro sinal conversacional verbal é preposicionado: “ah:: é;” (linha 5), servindo para orientar o/a ouvinte que iniciará sua explanação. Sua elaboração explicativa não é interrompida por nenhum ouvinte, há pequenas pausas ao longo da mesma de menos de um segundo, provavelmente para reorganizar seus pensamentos e reflexões. A profissionalização por meio do estudo de idiomas aparece como algo positivo por meio de marcadores verbais ao compará-lo a “um sonho de infância” (linha 07), “era bom” (linha 11), “emprego imediato” (linha 12), “tive uma afinidade muito grande” (linha 13) e “melhor ambiente” (linha 33). Destaca-se que houve um aumento no tom de voz ao anunciar o imediatismo da possibilidade de emprego. Em contraposição, há a reação da família da jovem que inicialmente não aprovou sua escolha profissional. Os marcadores conversacionais verbais que indicam esta reação negativa são: “não foi uma aceitação muito fácil” (linhas 16-17), “minha mãe ficou muito chateada” (linha 19), sendo que há destaque no aumento do tom de voz para o adjetivo “chateada”, ao reforçar o sentimento da mãe. Observa-se até a linha 19 que há o posicionamento pessoal positivo de Gisela, em seguida o da família que é negativo. A partir da linha 20 até 25, Gisela e família têm o mesmo posicionamento: como o emprego veio “cedo” (linha 21) isto “valeu a pena” (linha 23). Assim, Gisela e sua família passam a ter um “desejo” comum (linha 24), o que de ela não “pare por aí” (linha 25) e que “continue estudando né” (linha 26). Constata-se o marcador conversacional verbal pós-posicionado no final da sequência “né,” em tom crescente. Este marcador serve para indagar os/as ouvintes, seu público ao final de sua explanação, para chamar a atenção dos/as mesmos/as, também como forma de solicitar validação do que acabou de relatar. Das linhas 26 até 33, Gisela resume sua trajetória docente até chegar ao Centro de Línguas precedida pela docência em escola regular. Utiliza o marcador conversacional verbal “resumindo foi isso” (linha 26), como sinal de sustentação de turno (MARCUSHI, 2006, p.73). Declara que os dois ambientes de trabalho são diferentes, que o ambiente de Centro de Línguas é “melhor” (linha 32). Em sua elaboração conclusiva, utiliza-se de marcadores conversacionais suprasegmentais: aumento de voz em “realmente” (linha 31), “praticar a língua” (linha 32) e aqui (linha 32). Na linha 35, há risadas duram cinco segundos, cuja função pode ser de planejamento até que outro/a participante tome o turno.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora – janeiro/2014.

A partir das duas primeiras etapas do Método Documentário, interpretação formulada e interpretação refletida, compreendeu-se que o sentido imanente é aquilo que foi emitido durante as interações realizadas durante os grupos de discussão e que a interpretação refletida é o como isto foi emitido. Terminada a interpretação refletida dos grupos, ocorreram as etapas finais de interpretação de dados.

A terceira etapa do Método Documentário – constituída de análise comparativa - permitiu construir as interrelações entre grupos de discussão. Weller (2005) entende que na análise comparativa no Método Documentário tem como objetivo “a reconstrução dos aspectos homólogos entre diferentes casos estudados” (p. 278). Essa comparação entre os grupos de discussão com docentes pioneiros, docentes novatos e estudantes favoreceu que se percebesse tais aspectos homólogos entre os grupos de discussão. Isto exigiu um olhar multidimensional, que fez refletir não somente aquilo que foi interpretado durante as etapas anteriores, mas o contexto dos/as participantes e suas inúmeras dimensões, bem como o papel da pesquisadora na pesquisa. De acordo com os dados interpretados nesta terceira etapa, pode atingir à quarta etapa, constituída da construção de tipos, ou seja, uma teorização proposta pelo/a pesquisadora, como etapa final de interpretação dos dados. Neste estudo, propõe-se uma tipologia quanto à docência em língua estrangeira durante o Capítulo VIII deste relatório de pesquisa.

4.6 A questão técnica e a reflexão sobre a pesquisa

Na vertente alemã e na vertente espanhola de grupos de discussão os dispositivos de gravação são relevantes. Ibañez (1992) sugere que se tenha dispositivos de gravação durante o grupo de discussão. Para este autor, para além desta função técnica e necessária, a gravação tem uma função “mítica”, ao indicar uma dimensão laboral do grupo de discussão em questão, “um local em que se depositará o produto de seu trabalho” (IBAÑEZ, 1992, p.292).

Problemas técnicos durante os grupos de discussão não foram descartados das transcrições e das análises, como o de falas incompreensíveis para transcrição. Como exemplo, tem-se a fala de Maria, na passagem inicial do GD *Com Música* (linhas 19-27):

19 **Mf:** Γ é::: eu sempre trago ()
 20 pra=pra pessoa conseguir entrar no CILC é muito difícil porque
 21 é muita gente querendo entrar no CILC aí você já vê que deu
 22 certa qualidade por ser algo que chama muito atenção e ajuda
 23 a gente na escola também porque é:: mesmo o inglês lá era
 24 horrível e eu estou melhor porque:: aí quando eu cheguei aqui
 25 eu praticamente obrigada aí a professora ela sempre animou a
 26 gente e tal e é muito bom pra=pra () gente
 27 muitas coisas boas;

Os espaços em branco entre os parênteses são falas que não foram compreendidas durante a degravação, houve um problema técnico que impediu a compreensão da fala completa de Maria. Observa-se que Maria explicou sua dificuldade em se matricular no CIL de Ceilândia e suas hesitações, prolongamento silábicos e repetições não excluídas da transcrição. Uma aparente confusão em sua explicação pode-se também ser interpretada durante as etapas de interpretação de dados.

Além dos problemas técnicos, a pouca experiência na participação de grupos de discussão por parte da pesquisadora em 2010 gerou algumas dificuldades iniciais. Com base na experiência adquirida ao término deste estudo, a pesquisadora concluiu que: a) é preciso evitar no início do grupo de discussão introduções longas sobre a entrevista, pois muito detalhamento sobre a pesquisa podem gerar informações repetidas, abstratas e por vezes com vocabulário específico acadêmico para aos/as jovens participantes, assim, sugere-se uma breve introdução com o mínimo de informação no início do grupo de discussão; b) não é preciso se explicar longamente a pesquisa e seus detalhamentos teóricos no início dos grupos de discussão; c) não se interrompe as falas dos/as jovens, ou seja, do fluxo de fala dos entrevistados/as; d) questões movidas pela curiosidade da/ o entrevistador/a são desnecessários; e) pode-se evitar comentários conclusivos das falas dos/as entrevistados/as ou comentários organizadores dos discursos dos/as mesmos/as.

Observou-se que os problemas técnicos não impediram que os sujeitos de grupos de discussão emitissem sua opinião sobre esta atividade. Para um jovem do GD *Tirar Onda*, este grupo de discussão “foi bom professora foi interessante” (Caio, linhas 975-976). Este mesmo jovem afirma que se houver outra oportunidade

a pesquisadora pode chamá-lo, pois ele gostaria de participar. Esta manifestação positiva pode refletir uma possível ausência de momentos para discussão sobre o tema e que a discussão entre os/as jovens foi de certa forma prazerosa.

Houve outros momentos de autorreflexão por parte dos/as entrevistados/as por participar deste tipo de atividade. Como por exemplo, a jovem Patrícia, do GD08 *Com Música*, que afirma entre risos: “@eu falo demais né@ (Patrícia, linha 67) e mais adiante, com diminuição no tom de voz e breve pausa afirmou: “eu falo demais gente desculpa;(.)” (linha 123). Nestes dois momentos, Patrícia analisa sua participação no grupo de discussão.

Ao longo do GD *Com Música*, as jovens Maria e Isabel monitoram as participações no grupo de discussão, tendo a terceira participante, chamada Patrícia, como fonte contextual da conversação, conforme linhas 414-419:

414	Mf:	Γ não fala nada,
415	If:	Γ Patrícia eu vou calar a boca para
416		você @falar@
417	TD:	@(1)@(3)
418	If:	Está gravando,
419	Y:	Γ está=está gravando

Maria (Mf) e Isabel (If) fazem comentários sobre a não participação de Patrícia que podem ser compreendidos como uma reparação. O silêncio pode surgir como uma maneira de se retomar o tema da conversação proposta, até mesmo como uma parada estratégica para refletir sobre a pesquisa em si, sobre o que está acontecendo para além do tema discutido. Foi o que aconteceu neste caso, durante o GD08, pois na sequência Isabel se dirige então para a pesquisadora e a indaga sobre a gravação, como se quisesse perguntar se tudo está transcorrendo como deveria ser, pois Isabel está atenta à gravação durante este grupo de discussão

A presença dos risos (linha 417), da pausa de três segundo (linha 417) e da pergunta sobre a gravação pode sugerir que Isabel percebe sua elaboração “eu vou calar a boca para você falar” (linhas 415-416) como uma gafe. Goffman (1987) relata que quando há esta “ruptura em um contexto” (p.20-22), pode haver uma confusão ou incômodo no início. Após a afirmação por parte da pesquisadora que

“está gravando” (linha 419), a mesma, para minimizar o incômodo, propõe outro tema para discussão.

A participação em grupos de discussão pode propiciar também momentos de reflexão sobre a identidade estudantil, conforme linhas 568-570:

568	Mf:	Γ é:: e eu acho
569		que o aluno também como a professora falou tem que ser
570		autônomo coisa que eu não sou e::

Maria, do GD *Com Música* ao tratar das disciplinas no Ensino Médio traz uma fonte contextual, sua professora de inglês do CIL, chamada Elza¹⁸ que fez a turma refletir sobre a autonomia do estudante no ato de aprender, Por rigor metodológico considerou-se relevantes tais momentos de reflexão na interpretação dos dados.

Houve muita interação durante as discussões entre os/as jovens que lecionam LE. Ao se comparar os temas dos grupos de discussão de jovens professores/as observou-se posturas semelhantes dos grupos de discussão diante desta pesquisa doutoral. Bohnsack e Weller (2010) afirmam que “são as relações recíprocas entre os participantes que documentam o modelo coletivo associado ao saber ou ao conhecimento implícito partilhado pelo grupo” (p.76). Assim, percebeu-se que durante as discussões houve grupos de discussão que se assemelharam em determinados aspectos, favorecendo: a) a reflexão; b) a interação; c) o discurso criativo; d) um discurso plurilinguístico entre os/as jovens docentes.

Durante os grupos de discussão, ocorreram indagações diretas para a pesquisadora sobre qual era o tema de sua pergunta. Isto pode evidenciar que o caminho reflexivo desenvolvido pelos/as participantes dos grupos de discussão extrapola o tema proposto pela pesquisa. Percebeu-se que grupo de discussão favorece, em definitivo, o adensamento da discussão, pois os sujeitos da discussão tendem a chegar a uma orientação coletiva por meio de sucessivas reflexões durante suas falas. Bohnsack e Weller (2010) explicam que “o sentido coletivo se constitui apenas na conjunção das múltiplas reações dos participantes, e é somente desse modo que ele se tornará passível de interpretação por parte do pesquisador” (p.76). Ao se reconstruir os dados dos grupos de discussão de jovens que lecionam GD *Pedra do Sapato* e o GD *Jogado aos Leões* conclui-se que tais grupos empregaram a pausa entre as falas, em momentos de aprofundamento de em um

tópico de discussão, esquecendo do tema da questão da pesquisadora, conforme linhas 772-788 (GD *Pedra do Sapato*):

772	Rm:	Γ uhum; pois é (.) Mas olha; tem você com
773		proficiência; tem o CIL que dá resultado; então que você
774		venha pra cá; eu acho assim (.) é. (.) agora; você, (.) a sua
775		pergunta foi,
776	Y:	Γ sobre o temporário,
777	Rm:	Γ eu acho;
778	Y:	Γ o temporário e o
779		efetivo,
780	Rm:	Γ se mudo::u,
781	Y:	Γ se você já sentiu diferença, em ser
782		temporário,
783	Mf:	Γ só na escolha de nível né,
784	Rm:	Γ na escolha de nível
785	Mf:	Γ é;
786		eu mesmo brinquei com ele;
787	Rm:	Γ a gente pega o que sobra
788	Mf:	Γ é::

Nesta exemplificação, a partir do GD *Pedra do Sapato*, os jovens docentes Rodrigo e Marta tratavam da proficiência em língua estrangeira e não do tema proposto que foi a diferença entre ser um docente efetivo/a ou temporário/a na SEDF. Entre as linhas 774 e 775, Rodrigo pergunta à pesquisadora, qual tinha sido sua pergunta. A partir de trocas de turnos, entre as linhas 776 e 782 esclarecem sobre a diferença entre ser um/a docente efetivo/a ou temporário/a. A resposta veio abruptamente na linha 878 por parte de Rodrigo. Afirma que o docente temporário, sua condição docente, “pega o que sobra” em termos de turmas e horários na escola e esta posição é ratificada por Marta.

O grupo de discussão GD *Porto Seguro* se diferencia do GD *Como um Espelho* pelo quantitativo de cismas, ou seja, conversas paralelas. No GD *Como um Espelho* não há nenhum momento de cisma e no GD *Porto Seguro*, há 17 momentos de conversas paralelas, entre os cinco participantes. Durante o GD *Como um*

Espelho, há tosses, barulho no ambiente, porém os quatro integrantes do grupo de discussão não desviam do tema da conversação.

Observou-se um discurso criativo por parte de um participante do grupo de discussão GD *Jogado aos leões*. Eduardo inventou palavras durante sua fala, tais como: “muito gratamente” (linha 104), significando um agradecimento, “salutário” (linha 316), podendo significar de forma saudável; “não apoderei” (linha 318), querendo significar que o jovem não se apropriou, no caso das redes sociais.

Três grupos de discussão se assemelharam quanto ao discurso plurilinguístico de seus/as participantes: GD *Porto Seguro*, GD *Pedra do Sapato* e GD *Jogado aos Leões*. Como muitos/as transitam entre diversos idiomas, durante suas falas houve interferência do inglês, francês, espanhol. Isto ocorreu também durante a entrevista narrativa realizada com o professor Brás, professor docente nos anos 1970 no Distrito Federal. Assim, foi comum o uso dos idiomas francês, inglês e espanhol durante as transcrições de dados.

Durante a realização dos grupos de discussão, os GD *Porto Seguro* e GD *Jogado aos Leões* ficou evidenciado, durante a interação, que alguns/mas participantes assumiram a pesquisa como se fossem a pesquisadora. No caso do GD *Porto Seguro*, a jovem docente Paula dita o ritmo das interações: “alguém tem alguma pergunta” (Paula, linha 40); “e você Bela,” (Paula, linha 659), “e a Diane” (Paula, linha 821). Durante o GD *Jogado aos Leões*, Telma (nome fictício) corrige seu colega Eduardo quando o mesmo emprega seu nome verdadeiro, conforme linhas 469- 475 e linhas (748-750):

469	Em:	você tem que estar sempre se provando; de uma forma ou
470		outra você tem que continuar se provando e você tem como
471		a Maria colocou (2)
472	Tf:	Telma.
473	Em:	Γ como a Telma colocou @(1)@
474	Tf:	Γ é um nome fictício né,
475		Telma (1)
[...]		
748	Em:	<u>porque</u> :: como <u>Maria</u> falou né, como a <u>Telma</u> falou; você
749		tem:: tudo muito <u>teórico</u> no início (.) mas quando a transição
750		do teórico pro prático=do dia a dia

O nome fictício para a pesquisa de Maria (este também não é o nome verdadeiro da participante) é Telma. Eduardo troca o nome de sua colega pelo nome fictício e durante um minuto faz pausa sorrindo (linha 471). Maria confirma seu nome fictícios: Telma (linha 472). Eduardo se corrige em “como a Telma falou” (linha 748) em outro momento. Durante os grupos de discussão, não se pede que os/as participantes empreguem os nomes fictícios de seus colegas, entretanto isto ocorreu durante este grupo de discussão. Compreende-se que a pesquisa em si e a questão do anonimato foram relevantes para os/as participantes deste grupo de discussão. Este fato pode mostrar que se pretende tornar mais real aquele momento de discussão para uma pesquisa de doutorado, ou seja, assumindo o novo nome atribuído por questões de preservação de anonimato para trazer mais veracidade à cena.

4.7 O papel da pesquisadora no trabalho de campo

Durante esta pesquisa, a pesquisadora introduziu os grupos de discussão com um tema. Os papéis em uma interação face a face é o de ouvinte e de falante. Alencar (2008) assume que há um moderador/a que lança a questão, oradores/as que explicitam o tema e o público. Interpretações por meio do Método Documentário asseveram que o papel do/a pesquisador deve ser o mais discreto possível tendo em vista que os/as participantes em grupo de discussão são aqueles/as que deverão construir o discurso. Entretanto, isto não é fácil na prática, mas é possível. Há movimentos durante as interações: um ouvinte ao tomar o turno, torna-se um/a orador/a. A pesquisadora assume o papel de público como ouvinte, havendo trocas de papéis sucessivamente.

Por parte da pesquisadora utilizou-se técnicas defensivas para não interagir com os/as participantes, a saber: baixar os olhos, não olhar diretamente para o/a participante durante sua fala e usou técnicas protetoras: emitir “uhum”, para evitar entrar no turno das falas. Entretanto, houve momentos em que participantes do grupo perguntaram abruptamente a opinião da pesquisadora, para que entrasse na interação. Durante o grupo de discussão GD *Porto Seguro*, a jovem Anastácia dirige-se à pesquisadora: “posso fazer uma pergunta para você?” (linha 899). Assim, há uma troca de posições entre a integrante do grupo, Anastácia, que passa a tomar o papel da pesquisadora.

A pesquisadora não foi uma simples expectadora neutra durante a pesquisa, é também um instrumento da pesquisa, pois ao observar, registra e interage com a situação da pesquisa. Em um dos Grupos de Discussão realizado com professoras pioneiras do ensino de línguas no DF (GD05 *Marcar História*), uma participante, Dona Virgínia, dirige-se à pesquisadora de forma direta, objetiva e abrupta. Lhe interroga sobre sua experiência também em um Centro de Línguas (GD05, linha 48-487):

485	Vf:	L e a sua experiência lá como diretora,
486	Y:	L a minha
487		experiência Dona Virgínia; eu tinha uma equipe maravilhosa;
[...]		

Houve assim um deslocamento do papel de pesquisadora no momento da realização deste grupo de discussão, do papel de investigadora para o papel de sujeito de pesquisa. Assim, a pesquisadora não assume um papel neutro em sua pesquisa qualitativa, é parte integrante da mesma.

A pesquisadora não tem o controle da discussão. É mais uma expectadora da conversa entre os participantes. Entretanto, durante os primeiros grupos de discussão realizados, observou-se que a pesquisadora interrogou por mais vezes, inserindo questões no decorrer da discussão. Ao terminar o trabalho de campo, constatou-se uma diminuição nesta participação por parte da pesquisadora. Esta diminuição da participação ao longo do percurso desta pesquisa (2010-2012), mostrando que também, por parte da pesquisadora, houve uma compreensão de seu papel de ouvinte e não de organizadora das falas.

O quadro 14 apresenta este quantitativo de participação da pesquisadora nos grupos interpretados:

Quadro 14: Quantitativo de participações da pesquisadora durante os grupos de discussão interpretados.

Nome do GD	Sujeitos de pesquisa	Data	Duração do GD¹⁹	Quantitativo de participações da pesquisadora nos GD
<i>Aurora</i>	Estudantes	29/06/2010	00:37:36	108
<i>Tirar Onda</i>	Estudantes	29/06/2010	00:32:42	141
<i>Porto Seguro</i>	Jovens docentes	07/12/2010	01:35:30	22
<i>Marcar História</i>	Docentes pioneiras	09/06/2011	01:20:16	49
<i>Pedra do Sapato</i>	Jovens docentes	10/09/2012	00:50:26	24
<i>Dimensão</i>	Estudantes	14/09/2012	00:32:42	62
<i>Com Música</i>	Estudantes	17/09/2012	00:43:26	65
<i>Como um espelho</i>	Jovens docentes	03/10/2012	00:51:03	25
<i>Jogado aos Leões</i>	Jovens docentes	03/10/2012	00:49:12	26
<i>Esforço</i>	Estudantes	10/10/2012	00:42:24	19

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora – 2013

4.8 A ética na pesquisa qualitativa

A fim de assegurar a ética durante essa pesquisa foi encaminhada à escola uma solicitação formal para que a pesquisa acontecesse na mesma²⁰. Os participantes menores de idade encaminharam aos pais e/ou responsáveis uma solicitação de autorização que foi devolvida à pesquisadora²¹. Segundo Esteban (2003), a pesquisa qualitativa constrói um “complexo contexto de relações, compromissos, conflitos, colaborações [...]” (p.203), daí a necessidade de um compromisso ético dos agentes envolvidos e também dos fins que intencionam com os dados coletados.

No dia da realização do grupo de discussão, os/as participantes preencheram um questionário de identificação no qual poderiam sugerir um nome fictício²². O anonimato do/a entrevistado foi feito a partir do nome que o mesmo se atribuiu. Este nome que o/a entrevistado se atribuiu foi acatado, salvo quando: a) o/a jovem atribuiu-se nome de objetos ou nomes em outro idioma com difícil pronúncia em português; b) o/a jovem se atribuiu um nome sem sentido em português, como

por exemplo: “fulano”; c) houve repetição do nome, pois o mesmo já tinha sido utilizado na pesquisa. Houve também uma preocupação ética, com a garantia de anonimato e a permanente preocupação para que não houvesse “avaliações pejorativas e depreciativas” também foi uma busca durante a realização do campo (PFAFF, 2010, p.258).

Como pesquisadora percebeu-se, a partir de Pfaff (2010) que se toma “parte da realidade social investigada” (p. 262) e que “uma base de confiança” foi construída (p.263). Esta base de confiança foi alicerçada quando fui inserida no trabalho de campo, com o apoio de um membro da comunidade escolar, e quando estive também à disposição para esclarecer dúvidas dos entrevistados/as, durante e após a realização deste trabalho de campo.

Neste Capítulo buscou-se percorrer a trajetória do trabalho de pesquisa com a realização dos grupos de discussão e entrevistas, a partir das memórias do campo, os critérios de seleção dos dados para interpretação, o roteiro dos grupos de discussão e das entrevistas narrativas, a construção dos dados qualitativos, as etapas de interpretação de tais dados, as questões técnicas, reflexões sobre a pesquisa, o papel da pesquisadora na mesma e a questão ética.

Entende-se que o rigor metodológico perpassa uma transcrição de falas bem codificada para que essa esteja legível e clara no momento da interpretação. A construção dos dados qualitativos significou a passagem dos dados orais em dados textuais, com a degravação das falas dos/as participantes. Seguiu-se as etapas do Método Documentário: a análise formulada e a análise refletida, para posteriormente proceder a interpretação comparativa e uma proposta de tipologia de docência em LE. As falas oriundas do grupo de discussão foram analisadas e interpretadas por meio dos aportes da Análise da Conversação, durante a etapa de interpretação refletida. Assim, pretendeu-se ter o rigor de análise a partir de um estudo e reconhecimento dos marcadores conversacionais, verbais e não-verbais das falas dos entrevistados/as. A reconstrução de dados qualitativos implicou em análise e

interpretação. A análise de grupos de discussão em busca do quadro interativo, a organização temática, as etapas de interpretação formulada e refletida compõem este panorama. Analisar e interpretar são etapas exaustivas durante a pesquisa, sem um modelo ou receita do que será significativo de maneira pré-determinada.

A trajetória de campo e a interpretação dos dados foi trabalhosa e prazerosa, pois a aproximação pelo estudo da interação ocorreu de maneira natural na medida em que a pesquisadora tem seu percurso profissional em meio ao estudo e gestão do ensino de línguas, compreendendo que a educação é um processo ancorado em relações e em construções sociais entre os/as envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Destaca-se que houve critérios objetivos na seleção dos grupos de discussão para interpretação. Assim, neste relatório, nos capítulos V, VI, VII e VIII têm-se as interpretações dos dados a partir de: a) quatro entrevistas narrativas, b) um grupo de discussão de professoras pioneiras em CIL; b) cinco grupos de discussão de estudantes; c) quatro grupos de jovens professores/as de Brasília, Ceilândia e Brazlândia, totalizando dez grupos de discussão. Os demais grupos de discussão complementaram este processo de teorização dos dados qualitativos. No Capítulo V conta-se uma história, a história do ensino de línguas no DF, propondo uma periodização deste ensino em três etapas, de sua concepção aos dias atuais.

Ilustração 5: Estudantes de francês e a pedra fundamental da Casa da Cultura Francesa



Fonte: Arquivo da pesquisadora – maio/2010.

CAPÍTULO V CONTANDO UMA HISTÓRIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS NO DISTRITO FEDERAL

A história alcançou a ciência ou, mais exatamente, a ciência entrou na história. Não simplesmente no sentido de que as consequências da ciência, suas aplicações, podem criar problemas éticos [...], mas no sentido de que os objetos da especulação científica tornaram-se objetos históricos".
AUGÉ, 2012, p. 12

O Capítulo II deste estudo apresenta uma reconstrução da história do ensino de LE no DF, a partir de 1959 até os dias atuais, com enfoque, sobretudo, no ensino público de línguas. Para Ibañez (1992), “o termo história designa, tanto o que acontece, como a reflexão linguística do que acontece, isto é, seu confinamento em um discurso”¹ (p.210). Assim, visou-se apresentar uma reflexão em forma de linha do tempo, como um dos frutos das idas aos Centros Interescolares de Línguas pesquisados e da experiência na escola de francês conveniada à SEDF.

Segundo Ciavatta e Reis (2010), “a história tem sido desconhecida como exigência analítica” na pesquisa educacional (p.07). Mesmo ciente de que este estudo não é um estudo histórico propriamente dito, a pesquisadora optou em trazer seu olhar por ter sido parte deste movimento histórico como estudante, docente, gestora e finalmente como investigadora do mesmo², pois “locais, espaços, eventos, comemorações e sofrimentos tornam-se lugares de memória que alimentam o presente e a perspectiva de suas lutas” (CIAVATTA, 2010a, p.16).

Le Goff (1974), no Prefácio de sua obra “História e Memória” compreende³ a história como sendo “a ciência da evolução das sociedades humanas” (p. 16). A história se coloca em relação a uma realidade que é testemunhada, mesmo sob a crítica dos que pretendem “colocar a explicação no lugar da narração” (p. 09). Temos como arquivos, não apenas documentos escritos, mas a palavra, o gesto, fotografias que são denominados por esse autor, de “arquivos orais, coletados como etnotextos” (p.10).

Outros historiadores, tais como Vieira, Peixoto e Khoury (2002) esclarecem que a experiência é vivida integral e socialmente. Dessa forma, a história deve ser entendida como uma experiência humana e que esta experiência, por se contraditória não tem um sentido único, homogêneo linear, nem um único significado. Para Saviani (2007), periodizar é um ato complexo, tendo em vista que

“a periodização, enquanto uma exigência de compreensão do objeto, é antes, uma questão teórica que se põe para o historiador ao enfrentar a tarefa de organizar os dados, visando explicar o fenômeno que se propôs investigar” (p.12).

Os estudos históricos sobre o ensino de línguas mostram uma busca por periodização de eventos e fatos⁴. Germain (1993) apresenta uma evolução do ensino de línguas a partir de 3000 anos A.C., ou seja, 5000 anos no estudo da história do ensino de línguas. Almeida Filho (s/d) destaca que “todo estudo histórico terá de recortar, selecionar e parcializar épocas e contextos uma vez que não se pode focalizar toda a história como objeto de estudo [...]” (p.01). Alencar (2009) define história como “o registro de fatos, eventos e personagens de um povo ou mesmo da humanidade com uma exegese dada” (p. 2). Dessa maneira, na área de Aprendizagem e Ensino de línguas – AELin, pode-se ainda periodizar⁵ outros temas e abrir reflexões rumo à história da mulher professora de línguas, à história do material didático para o ensino e a aprendizagem de línguas, entre outros.

Dentro de um contexto brasileiro, entende-se que a história do ensino de línguas no Distrito Federal – DF é relevante na medida em que desvela também uma parte das políticas públicas educacionais implícitas ou explícitas desta região, que podem ter servido de modelo para outras experiências educacionais em ensino de línguas em outras regiões.

Neste estudo, parte-se de acontecimentos político-culturais para se propor uma periodização dos acontecimentos relativos ao ensino de línguas no DF, trazendo à tona embates e tensões da história do primeiro CIL, ilustrados com excertos da memória de professores/as de língua estrangeira pioneiros/as no DF⁶. Para Ciavatta (2010a), “a memória do trabalho e da educação é um tema pouco explorado” (p. 15). No DF, Chianca (2007) ao analisar o ensino de francês, entre 1979 à 1981, acredita ter teorizado sobre “uma experiência embrionária realizada no Brasil”⁷ no ensino público sobre o tema interculturalidade.

Depoimentos orais foram colhidos para ilustrar essa proposta de periodização do ensino de línguas do DF⁸. Bosi (2006) chama a atenção sobre a importância da memória pessoal, dos relatos e depoimentos para o levantamento de acontecimentos históricos. Esta autora afirma que a memória pessoal busca mostrar “uma memória social, familiar e grupal” (BOSI, 2006, p.37). O interesse maior está naquilo que foi escolhido e lembrado na história de vida de uma pessoa.

Alberti (2011) considera que a história oral permite o acesso a “histórias dentro da história” (p.154), alargando as possibilidades de interpretação do passado.

Rivera (2001) destaca também que a importância da memória individual está no fato de a mesma revelar a pertença desse indivíduo em vários grupos sociais, fazendo surgir memórias coletivas. Para esse autor, a memória individual “é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (RIVERA, 2001, p.32). Dessa forma, a veracidade dos fatos contados por parte do/a que narra sua história pode conter lapsos ou mesmo erros, entretanto, esses são “menos graves em suas consequências que as omissões da história oficial” (BOSI, 2006, p, 37). Quando o/a pesquisador/a analisa os dados orais, “não faz outra coisa do que reconstruir a história de uma constelação de acontecimentos” (SCHÜTZE, 2014, p.e43).

Dados coletados durante este estudo, a partir de quatro entrevistas narrativas individuais com docentes de LE e de um grupo de discussão realizado com professoras pioneiras do primeiro CIL de Brasília ilustram percepções sobre a história do ensino de línguas no DF. As percepções dos/as docentes são trazidas neste capítulo, por meio da reconstrução biográfica dos/as docentes, entendendo a entrevista narrativa como uma possibilidade de troca cultural e social (APPEL, 2005). Conta-se a história do ensino de línguas no DF, sendo a mesma compreendida em três períodos: a) primeiro período: 1959 a 1973; b) segundo período: os anos de 1974 a 1998; e c) terceiro período: de 1999 aos dias atuais. O primeiro período inicia-se antes da inauguração do Distrito Federal, com o lançamento, em 1959, da pedra fundamental da *Maison de France* em Brasília e se estende até 1973. O segundo período é marcado pelas fundações dos CILs, de 1974 até o final do século XX, mais precisamente 1998, data da última inauguração do oitavo CIL. O terceiro período compreende os anos 1999 até os dias atuais, considerando um dos marcos deste período, o Decreto n. 33.409 de reestruturação administrativa da Secretaria de Estado de Educação do DF, que previu um Núcleo para Centros Interescolares de Línguas - NCIL, na Gerência de Escolas Especiais – GENESP⁹. Esta Gerência de Escolas de Natureza Especiais ocupa-se, além do NCIL das Escolas-Parques, da Escola da Natureza e da Escola do Parque da Cidade – Proem¹⁰. Vozes de um docente especialista integrante deste NCIL e de uma jovem docente de espanhol ilustram este terceiro período da história de LE no DF.

5.1 1959-1973: a pedra inaugural

O primeiro período na história do ensino de línguas no DF é marcado pela inauguração de uma pedra fundamental¹¹ das futuras instalações da Maison de France¹² em Brasília. Primeiramente, discute-se o conceito de cultura e sua relação com a linguagem e a língua¹³. Em segundo lugar, apresenta o contexto nacional e local entre os anos 1959 e 1973. Finalmente, ilustra-se este período com duas entrevistas narrativas realizadas durante esta pesquisa com docentes de inglês e francês da rede pública de ensino deste período. Segundo Weller (2009), a entrevista narrativa visa “[...] compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivações as ações dos portadores da biografia” (p.5).

5.1.1 A cultura e a língua francesa na nova capital

A cultura e a língua francesa estão imbricadas alicerçando o ensino de línguas no DF. Neste primeiro período, entre 1959 e 1973, como uma primeira fase do ensino de línguas no DF, considera-se como marco precursor das ações voltadas ao ensino de idiomas o lançamento da pedra fundamental da *Maison de France*. Isto ocorreu antes mesmo da inauguração de Brasília em cerimônia nos jardins da futura sede da Aliança Francesa de Brasília, no dia 25 de agosto de 1959, na presença do Ministro da Cultura da França, André Malraux, do Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira¹⁴ e do Embaixador da França da época, Sr. Bernard Hardion. Neste local, constrói-se anos depois, a Aliança Francesa de Brasília, afiliada à Aliança Francesa de Paris. Segundo Spaëth (2010), a Aliança Francesa - AF, enquanto instituição na França, tem um papel significativo a partir dos anos 1960 para o ensino do francês como língua estrangeira e na construção da francofonia¹⁵.

Durante o lançamento desta pedra fundamental, em seu discurso, o Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira exalta a presença de André Malraux como uma personalidade relevante, salienta o valor da cultura e da Casa da Cultura, como um “dom da França ao novo Brasil” (KUBITSCHEK DE OLIVEIRA, 1959, p.25). O termo “cultura”, no discurso de Kubitschek, associado ao termo “casa”, como um *locus* de aquisição. Quando o próprio Presidente da República do

Brasil reconhece uma futura associação cultural como um presente, um “dom da França” (*idem.*) para sua futura capital, tem-se implicitamente uma hierarquia implícita de que esta “Casa de Cultura” (*ibidem.*) terá um valor cultural distinto, possivelmente superior ao de sua nação. Ainda em seu discurso, ressalta-se a parceria entre a França e o Brasil, definindo o lançamento da pedra fundamental como um “gesto delicado da França” (KUBITSCHEK DE OLIVEIRA, 1959, p.27).

Em sua fala, o Presidente Kubitschek define o Brasil como uma “Nação culta” (*idem.*), frase esta repetida três vezes enfaticamente em um mesmo parágrafo do discurso. Ao personalizar a nação brasileira como “cultura” (p.27), encontra-se o conceito de cultura como aquilo que visa “designar tanto a formação do espírito humano quanto de toda a personalidade do homem: gosto, sensibilidade, inteligência” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, 63). Ainda neste discurso, Juscelino enfatiza que “a Europa deixou de ser uma fonte seca – como se afigura logo após a guerra [...]” (KUBITSCHEK DE OLIVEIRA, 1959, p.29), pois a mesma recomeçou e se tornou ainda um local em que há “uma força de espírito, da preponderância da cultura” (*idem.*). Atribui à França um adjetivo peculiar: jovem. Considerar a “França perenemente jovem” (KUBITSCHEK DE OLIVEIRA, 1959, p.31), diante de uma capital sequer inaugurada, pode aparecer uma contradição, tendo em vista que jovem seria a capital, inaugurada no ano seguinte. Em nenhuma palavra de seu discurso há uma alusão à língua, à linguagem, ao ensino de língua francesa na capital do país.

Dentro de um contexto internacional¹⁶, em 1957 a França, juntamente com a Alemanha Ocidental, Itália, Bélgica, Holanda e Luxemburgo criam a Comunidade Econômica Europeia e no ano seguinte, 1958, Charles De Gaulle é eleito o primeiro presidente da Quinta República na França. Em discurso, o Presidente Kubitschek de Oliveira (1959) faz alusão às ideias de “luta pelo desenvolvimento”, “guerra”, “força de espírito” e a “preponderância” (p.29) trazendo a contextualização do final da década de 1950. Retomava a situação da França que empenhava esforços na manutenção de suas colônias no continente africano¹⁷. Em 1959, torna-se conveniente que o governo francês ampliasse e mantivesse sua força e hegemonia também na América do Sul, sobretudo no Brasil, maior país da América Latina¹⁸.

De sua parte, André Malraux, em seu discurso nesta ocasião agradece a presença e as palavras do Presidente Juscelino Kubitschek, bem como a acolhida

calorosa na cidade em seu nome e em nome do General De Gaulle. Malraux explicita que “a França considera que as relações entre o Brasil e a Europa, impostas pela própria natureza da civilização que vai nascendo aos nossos olhos, ultrapassarão o antigo conceito de intercâmbio [...]” (MALRAUX, 1959, p.33).

Em seu discurso, Malraux (1959) elogia “a ousadia” (p.35) em se construir Brasília, como “a cidade mais audaciosa que o Ocidente já concebeu” (p.33), com uma arquitetura “ainda desconhecida para o nosso século” (p.35). Destaca as diversas religiões que trazem ao indivíduo “uma noção fundamental de homem” (MALRAUX, 1959, p.37) e a relevância do papel da cultura dentro desse contexto, encerrando seu discurso, saudando “a capital da esperança” (p.39). Compreende-se que o Ministro francês, emprega o termo “cultura” como “tesouro coletivo de saberes possuído pela humanidade ou por certas civilizações” (JAPIASSÚ, MARCONDES, 2006, p.63). Explicita inclusive, que a França, por meio da cultura, pode extinguir a fome e a servidão, criando “uma civilização” (MALRAUX, 1959, p.39) que espelhe esperança. A presença do Presidente da República do Brasil e do Ministro da Cultura francês, antes da inauguração da capital federal para lançamento de uma Casa de Cultura sugere o poder político da cultura para as duas nações¹⁹.

Durante os dois discursos proferidos em 1959, não há referência à aquisição da língua francesa por meio da cultura, ou vice-versa. Malraux (1959) esclarece, porém que a cultura é encontrada pelo conhecimento e “por caminhos mais secretos” (p.37), pois não “há cultura verdadeira sem comunhão [...]” (p.37). Em seu discurso, Malraux (1959) demonstra sua cultura erudita, por meio de imagens do “Império de Roma ou dos herdeiros de Alexandria (p.33), da “época das Grandes Monarquias” (p.35), “da Paris napoleônica” (p.35), dos “herdeiros da Bíblia e dos Antigos (p.33), das “civilizações sepultas” (p.37), dos “pescadores de Tiberíades e dos pastores de Arcádia” (p.39), do “império assírio” (p.39), dos “chefes de estado da Comunidade franco-africana” (p.39) e por citações de cidades, países, continentes, autores e escritores. Este discurso reforça o entendimento à época de que o francês era a língua de cultura, em detrimento do inglês, como a língua da comunicação, do comércio, do negócio.

Existe uma relação entre cultura e língua. Augé (2012) afirma que as línguas “mudam quando faladas e morrem se não o forem mais, morrem porque já não mudam” (p.66). Assim, as línguas estão em movimento, assim como “as

culturas vivas são conjuntos em movimentos submetidos às tensões e às pressões da história”. A cultura mobiliza “recursos, canais, meios, pessoas especializadas, grupos de controle, de propaganda, de educação” (BRANDÃO, 2008, p.115). Para este estudo²⁰, compreende-se cultura a partir de Kramsch (1998). Esta autora destaca que a linguagem espelha uma realidade cultural, sendo o “mais importante meio no qual conduzimos nossas vidas sociais” (KRAMSCH, 1998, p.03), pois os contextos comunicacionais (verbais ou não-verbais) conectam o indivíduo culturalmente de diversas maneiras. Segundo Kramsch (1998), há duas camadas de cultura combinadas: a social (sincrônica) e a histórica (diacrônica) que trazem o contexto sociocultural para o estudo da linguagem.

Por considerar que o estudo de uma língua é uma atividade cultural²¹, o evento relativo ao lançamento da pedra inaugural da *Maison de France* em Brasília, tornou-se o primeiro período na história do ensino de línguas do DF, dentro desta proposta de periodização.

5.1.2 As primeiras décadas no ensino de línguas na nova capital

As primeiras décadas no ensino de línguas na nova capital são marcadas pelas instalações de associações de cultura e de centro binacional, a partir do apoio direto de representações estrangeiras que se organizavam para se instalar na cidade. Cavalcanti (2004) entende que a capital federal ao propiciar a integração nacional “aboliu o preconceito de origem” (p.206) na medida em 1960 e 1970 “todos os que para aqui vieram eram de fora, nordestinos, paulistas, cariocas, mineiros, goianos, nortistas e sulistas, estrangeiros e brasileiros, num verdadeiro caldeirão de culturas e raças” (p.206).

Em 1962, de acordo com Ferreira (2013), surge um projeto pedagógico de um Centro Binacional, com o apoio da Embaixada norte-americana em Brasília²². Em 1963, este Centro Binacional recebeu o nome de Casa Thomas Jefferson - CTJ, tendo como primeira diretora Dorothy Pond, ex-professora de inglês do Instituto Tecnológico de Aeronáutica, sendo Norma Corrêa Meyer Sant’Anna, esposa de um engenheiro pioneiro da cidade, a primeira professora desta instituição (FERREIRA, 2013, p.23). De acordo com a primeira professora da CTJ, “manifestações contra a ditadura militar eram habituais na W3 Sul, em frente à CTJ” (FERREIRA, 2013, p.28). Cavalcanti (2004) confirma que esta foi uma época

“de grandes conflitos, [...] quando jovens universitários faziam passeatas na W3, jogavam pedras na Thomas Jefferson correndo da polícia [...]” (p.203). Durante uma das entrevistas narrativas realizadas para este estudo, o professor Brás também faz alusão à ditadura militar e seus reflexos no ensino de línguas no DF. Para Brás, a gestão escolar do local em que trabalhou após os anos 1970 foi influenciada pelo regime militar, sobretudo, na questão de cumprimento de horário. Segundo Brás, reflexos deste período de disciplina militar foram observados na gestão do primeiro Centro de Línguas do DF.

A Aliança Francesa de Brasília²³, o Instituto Britânico Independente – IBI, e a Casa da Cultura Latino-Americana são inaugurados entre 1963 e 1970²⁴. Em 1966, a Aliança Francesa de Brasília, como Associação de Cultura Franco-Brasileira, firma um convênio com a Secretaria de Educação do Distrito Federal sob forma de cooperação técnica em que professores são cedidos para ministrar francês nas dependências desta instituição em troca de bolsas de estudo de francês para estudantes da rede pública de ensino. Na década de 1970, mais precisamente em 1971, a Casa Thomas Jefferson inaugura sua primeira filial em Taguatinga (FERREIRA, 2013). Na rede pública de ensino do DF, as línguas inglesa e francesa eram ministradas em escolas de ensino médio, como o Centro de Ensino Médio Elefante Branco e o Centro Educacional GISNO²⁵. O Centro de Ensino Médio Elefante Branco organizava sua estrutura curricular por departamentos, dentre os quais o Departamento de Línguas²⁶. Parte da estrutura física desta instituição será, posteriormente, sede do primeiro CIL de Brasília.

Para além de inaugurações, outros movimentos em torno do ensino de línguas aconteciam na capital federal e no país na década de 1960. O Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília foi fundado em 1962, sendo uma das unidades mais antigas²⁷ desta instituição. Segundo Ribeiro (1975), no plano estrutural da Universidade de Brasília a “divisão tradicional da universidade em faculdades isoladas e em cátedras autárquicas e duplicadoras” (p.133) era substituída por um novo modelo organizativo²⁸. Havia assim, três conjuntos de órgãos de ensino, pesquisa e extensão cultural integrados: os institutos centrais de Ciências, Letras e Artes²⁹, as faculdades profissionais³⁰ e as unidades complementares (Biblioteca Central, Editora, por exemplo). Contudo, Ribeiro (1975) afirma que “a experiência inovadora de Brasília durou apenas quatro anos: 1961-1965” (p.133). O campo da Linguística foi incluído no currículo de Letras³¹ em 1962

e três anos mais tarde, introduzia-se a Linguística Aplicada, conforme (MATTOS, 1976).

Em 1968 é fundada a Associação de Professores de Francês do DF - APFDF por docentes de língua portuguesa e francesa e presidida pela Professora Alda Baltar (ata de criação da APFDF, de 8/05/1968)³². A leitura e a análise das atas da APFDF revelam que a preocupação com o ensino de francês na capital era, sobretudo, pedagógica, com o estudo de livros didáticos a serem adotados e atividades de formação contínua³³.

O contexto nacional é significativo para ampliação do ensino de línguas no DF e no Brasil com uma busca de internacionalização. Romanelli (2012) afirma que a abertura à internacionalização no Brasil ocorreu a partir do Governo de Juscelino Kubitschek, com a abertura nos anos 1960 da economia ao capital estrangeiro. Assinou os Acordos MEC-*Usaid*, com a *Agency for International Development - AID*, para assistência técnica e cooperação financeira desta Agência à organização do sistema educacional brasileiro³⁴.

Nos anos 1970, por exemplo, é criada a Empresa Brasileira de Produtos Agrícolas – EMBRAPA, que envia ao longo dos anos subsequentes expressivo número de funcionários/as para o exterior. Assim, por meio de bolsas de estudo, quer para o processo educacional *lato sensu* ou *strito sensu*, essa formação fora do país, “favorece êxodo e cérebros, ou, pelo menos, pode esse treinamento ser considerado uma de suas causas” (ROMANELLI, 2012, p.208). Contudo, esta ajuda internacional para educação no Brasil prioriza “as áreas tecnológicas com predominância do treinamento específico sobre a formação geral e a gradativa perda de status quo das humanidades e ciências sociais” (ROMANELLI, 2012, p.210). O intercâmbio internacional ocorrido na década de 1970 reflete diretamente na busca pelo ensino de línguas, quer antes da partida ao país da bolsa de estudos, quer no retorno de intercâmbio, para aprofundamento dos estudos de novo idioma³⁵.

5.1.3 Vozes de docentes dos anos 1970

A partir de duas entrevistas narrativas feitas com professores/as que lecionavam nos anos 1970 na Fundação Educacional do DF, atualmente Secretaria

de Estado de Educação do DF, compreende-se que havia uma Coordenação de Inglês e outra de Francês a nível central. Segundo Veiga (2007),

Compreender quem são esses docentes, o que sabem e fazem e com se constroem como professores ao longo de suas trajetórias de vida profissional é fundamental para contribuir na definição de novas trilhas para a profissão no contexto socioeconômico, político e educacional brasileiro (VEIGA, 2007, p.75).

Tais coordenadores foram entrevistados e relataram os movimentos relativos às políticas linguísticas à época, bem como suas trajetórias de vida. A professora Virgínia se autodeclarou “supervisora de inglês”, enquanto que o professor Brás, apresentou-se como um professor de francês do Centro de Ensino Médio Elefante Branco que exercia cargo também de “coordenador de francês” para a Fundação Educacional.

Entrevista narrativa com Professora Virgínia: *Foi muito bom*

A primeira entrevista narrativa realizada durante esta pesquisa ocorreu com a professora de inglês e supervisora de língua inglesa dos anos 1970 da SEDF. Esta entrevista narrativa com a Professora Virgínia³⁶ aconteceu em 10 de junho de 2011 em sua casa. Na ocasião, ela estava com 88 anos. A professora Virgínia, foi chamada de Dona Virgínia a seu pedido³⁷. O objetivo desta entrevista foi uma aproximação com docentes que atuaram neste primeiro período da história do ensino de idiomas do DF, suas percepções, memórias e trajetória docente.

Esta entrevista foi também filmada, pois a pesquisadora considera que o vídeo poderá ser uma contribuição para a história do LE no DF, em atividades e pesquisas futuras. Segundo Schütze (2014), o material obtido a partir da narração oral “é um instrumento de pesquisa de primeira opção” (p.e43). Essa entrevista narrativa foi introduzida com apenas uma questão principal, seguindo a proposta de Schütze (2010) para entrevistas narrativas. O roteiro de entrevista previu uma pergunta inicial, cujo objetivo foi o de conhecer a história desta professora, conforme linhas 1-4, a seguir:

- 1 Y: Na verdade dona Virgínia nós gostaríamos de conhecer a
2 sua história de vida não precisa ter datas precisas mas que
3 a senhora coloque o que a senhora acha que foi importante
4 pra senhora (2) a:: sua família sua infân::cia

Durante esta entrevista narrativa, a pesquisadora dirigiu-se à Professora Virgínia como Dona Virgínia, pois assim a mesma era conhecida. Como característica desta entrevista, observa-se que, por várias vezes, a pesquisadora lembrou o tema à mesma, para que a mesma concluísse seu pensamento. Isso aconteceu após momentos de silêncio, como se a mesma aguardasse algum sinal da pesquisadora para continuar a sequência de sua explanação. Segundo Schütze (2014), o/a ouvinte pode, quando necessário, “manifestar interesse em pontos previstos, documentar sua atenção, transmitir confirmação e incentivo, bem como solicitar elucidações” (p.e16). Assim, houve momentos de interação durante essa entrevista. De acordo com Schütze (2014):

No caso de narração oral de histórias vivenciadas pessoalmente no marco de “contatos face a face”, o ouvinte não é um receptor (relativamente) passivo, e sim parceiro (relativamente) ativo da interação, pois, em seu papel de ouvinte, ele tem interesses a manifestar, perguntas a fazer, avaliações a apresentar, que se tornam diretamente relevantes para a construção do processo narrativo [...]” (SCHÜTZE, 2014, p.e14).

O título dessa entrevista narrativa é: *Foi muito bom*, tendo em vista que esta exclamação permeou a entrevista do início ao final³⁸, quer em momentos de reflexão ou de conclusão das memórias de Virgínia. Há uma percepção positiva de sua trajetória, justificada pela mesma pelo fato de ter tido “oportunidades boas” (linha 320), uma “experiência boa” (linha 433), “maravilhosa” (linha 406) no exterior do país. Afirma que soube “aproveitar até” (linha 106) de tais chances e as “aproveitou muito” (linha 106). Complementa que em seu percurso escolar “teve bons professores” (linha 175) e que houve “época muito boa” em sua vida (linha 320). Para ela, tudo “isto foi marcando” (linha 226) sua vida e conclui que “deu tudo certo” (linha 401)³⁹.

Os temas que surgiram durante a entrevista narrativa com Virgínia foram relacionados à sua trajetória de vida (pessoal, familiar, escolar e acadêmica) e à sua carreira: De Franca para São Paulo aos 18 anos; de São Paulo aos Estados

Unidos após a USP; do *Westminster Choir College* em Princeton para São Paulo; de São Paulo para Brasília. No primeiro momento, Dona Virgínia passa do estudo do alemão e do inglês para a música, ou seja, da Faculdade de Filosofia da USP, com o curso Letras Licenciatura em Inglês, o curso de regência de coro, cursando três anos nesta formação no exterior. Em um segundo momento, ao retornar ao Brasil assume a regência de coros de escolas em São Paulo. No terceiro momento, da regência de coros passa para a docência em inglês em São Paulo. No quarto momento, muda-se para Brasília, como docente de língua inglesa. No quinto momento, passa da docência para a supervisão do ensino de inglês na rede pública. No sexto momento, passa da coordenação geral de língua inglesa da rede pública, para a direção do primeiro centro de línguas do DF.

O interesse pela música e pela língua inglesa levaram Professora Virgínia para os Estados Unidos, pois a mesma ganhou uma bolsa para estudar no *Westminster Choir College* em Princeton, New Jersey. De acordo com suas palavras, como a Universidade de *Princeton* só aceitava homens, ela foi para o *College* dessa Universidade. Suas colegas desse período nos Estados Unidos eram todas da turma de música, tendo tido na ocasião a oportunidade de conhecer o cientista Albert Einstein, que era professor da Universidade em Princeton⁴⁰. Dona Virgínia teve muitas oportunidades relacionadas à música e relata que teve bons professores/as e ao retornar ao Brasil, trabalhou regendo corais na igreja e em escolas⁴¹. Porém, ela mesma afirmou que com o tempo se esqueceu de tudo relacionado à música, nunca mais tocou órgão, pois os órgãos dos Estados Unidos eram de tubos, “coisas de primeira geração” (linha 181), que não se tinha no Brasil.

Afirma que não teve carreira profissional atrelada à música, mas sim como professora de inglês, pois esta era a carreira que sua mãe esperava que fizesse. Ao se mudar para Brasília entre anos 1960 e 1970, afirma ter entrado com um projeto junto ao Ministério da Educação para criação de uma escola pública de línguas, obtendo o auxílio do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID. Essa escola, chamada à época de Centro de Línguas, foi oficializada em 1975.

A voz desta professora da rede pública do DF do final dos anos 1960 e início dos anos 1970 deixa transparecer a mulher que existe nela por detrás de sua carreira docente, de supervisora e diretora. Virgínia se mostra a mulher que foi uma filha caçula de oito irmãos tenho uma mãe “muito liberal” (linhas 63 e 64), que se mudou para estudar na USP nos anos 1940 e 1950. Uma mulher que permaneceu

três anos nos Estados Unidos na década de 50, estudando e que “dançava” (linha 140) nos bailes, conhecendo por exemplo, Nova York com amigas e amigos. Não retornou ao país durante os três anos de estudos fora. De volta ao Brasil, declara não querer retornar ao interior de São Paulo: “nem” (linha 619), preferindo “mexer com coro” (linha 623). Confessa que conheceu o marido “cantando” (linha 258). Em sua carreira docente, anuncia que “deixava aquelas crianças sozinhas em casa e ia trabalhar” (linha 382-383). Há um pesar em seu relato, tendo em vista que esta sentença é seguida de pausa e risos por alguns segundos. Afirma que era uma dor o fato de deixar seus filhos para fazer sua formação continuada fora do país, sobretudo, ao se lembrar de sua filha mais velha que ressentia sua ausência: “coitada” (linha 358). Uma mulher que reconheceu as dificuldades de seu marido ao administrar uma tipografia em São Paulo e que decidiu se mudar para Brasília, cidade recém-inaugurada, tendo em vista que ela admitiu que “não iria para qualquer lugar” (linhas 376 e 377).

As memórias de Virgínia exemplificam sua carreira docente: a professora-regente de classe, supervisora, coordenadora geral de inglês da FEDF e diretora do CIL de Brasília. Como supervisora nos anos 1970 foi encarregada de fazer a formação docente e de cuidar para que os/as professores progredissem, sobretudo, na oralidade do inglês, com seminários e reflexões do contexto do ensino de LE no DF que a levaram a propor a criação do primeiro Centro de Línguas.

Entrevista narrativa com Professor Brás: *Primeiro lugar*

A entrevista com o professor Brás aconteceu em 01 de setembro de 2011 nas dependências de uma escola conveniada de francês à SEDF. Na ocasião, o professor entrevistado está recém-aposentado, com 68 anos⁴². Tem formação inicial em Letras (Português, Francês e Latim) pela Universidade Santo Tomás de Aquino, em Uberaba, uma Universidade privada. Tem uma especialização concluída em Logística, pelo IBMEC. Aprendeu o francês, idioma que ensina em Uberaba, MG, em escola de línguas particular, no exterior e em escola regular estrangeira no Brasil. Estudou também inglês, italiano e espanhol. No momento da entrevista, em 2011, declara exercer atividade remunerada após aposentadoria, mas não informou sua renda. Fez viagem ao país do qual ministra o idioma, sendo três cursos na França, sendo que o último foi há dez anos, em Aix-

en-Provence na França. Seu lazer preferido é andar a cavalo. Não faz parte de nenhum grupo ou associação.

Professor Brás ingressou na Fundação Educacional do DF - FEDF em 1969 como professor de francês, por concurso, tendo sido aprovado em primeiro lugar. Foi docente de francês e posteriormente, exerceu o cargo de coordenador do ensino de francês de 1972 a 1975/76. Participou de bancas examinadoras para os concursos de guia de Turismo, para um órgão do Governo do Distrito Federal, em 1972 e para o primeiro concurso de tradutores públicos e intérpretes comerciais nesse mesmo ano. Entre 1976 e 1977, obteve o cargo de titular da cadeira de ensino e de literatura francesas da Faculdade de Filosofia de um Centro Universitário do DF, segundo o mesmo, de acordo com o Parecer 1.341/76- MEC⁴³. Em 1978, ingressou por meio de concurso público em uma empresa pública estatal, obtendo o primeiro lugar para professor titular de francês da Escola Superior desta empresa. Iniciou novo trabalho como docente de francês, em seguida, atuou na coordenação dos cursos de Pós-graduação da universidade desta empresa pública estatal, entre 2005 e 2009. Permaneceu nesta empresa até junho de 2010, quando se aposentou. Retomou suas atividades na escola particular de francês, que é conveniada à SEDF.

O título da entrevista narrativa realizada com o Professor Brás é *Primeiro lugar* porque a ideia de excelência em sua formação e êxito nos concursos permeou toda sua fala. Há um destaque nos concursos que prestou e na sua vida profissional: primeiro lugar no concurso da Fundação à época (linha 12), foi docente no primeiro Centro de Linguas (linha 87); obteve o primeiro lugar no seu segundo concurso público (linha 101) e esteve sempre à frente das novas metodologias e novos livros didáticos no DF, implantando-os e trazendo de suas formações no exterior as novidades em relação à didática do ensino de LE, sempre em primeira mão (linhas 224-231). Durante a entrevista, professor Brás justifica como chegou ao primeiro lugar em sua trajetória profissional ao longo de sua vida e isto foi muito “bom”, repetido pelo menos ao longo da entrevista por nove vezes⁴⁴.

Os temas tratados durante sua entrevista narrativa foram: a) sua trajetória escolar e docente; b) seu interesse pelo francês; c) a metodologia de ensino do francês da época e sua função como formador de docentes em novas metodologias; d) o francês no DF nos anos 1970; e) o apoio que teve no ensino de francês; f) o criação do primeiro CIL; g) sua formação contínua no exterior; h) sua

aposentadoria e retorno à docência em francês em uma escola de francês; i) seu contato com outros/as docentes de idiomas, sobretudo com seus pares, do ensino de francês e com a professora Virgínia de inglês; j) uma avaliação de livros didáticos de francês; e K) a profissão docente e os instrutores de línguas.

Se analisarmos a trajetória de professora Virgínia e de professor Brás, há pontos em comum entre as mesmas e outros distintos. Segundo Schütze (2014), “a comparabilidade de conteúdo, é atingida, quando a mesma temática é colocada para todos os informantes” (p.e38). Professora Virgínia cita em sua entrevista uma excelente professora de francês que pediu demissão para trabalhar na empresa pública federal, nos anos 1970, a mesma em que o professor Brás trabalhou por 30 anos. Não se pode afirmar que ela se referiu ao professor Brás, se confundindo com o fato de ser um professor e não uma professora. Professor Brás cita professora Virgínia como uma pessoa decidida e autoritária (linha 371) em sua atuação, ao mesmo tempo, professora Virgínia ofereceu de forma “simpática” (linha 375) um chá para docentes nas dependências do CIL ao inaugurá-lo.

Ambos tratam da presença do Embaixador Wladimir Murtinho⁴⁵ com um profissional que apoiou o ensino de línguas no DF e que tinha um projeto para além de um Centro de Línguas. Segundo professora Virgínia, projeto de criar uma Escola das Nações. Segundo professor Brás, era o projeto de criar uma Escola Internacional. Projeto este que não foi adiante, “por questões políticas da época”, segundo professor Brás (linha 698). Conforme Ricúpero (2004), Wladimir Murtinho “foi um homem de muitas vidas, de incontáveis iniciativas” (p.23) e que “mergulhou no dia-a-dia das professoras, quando Secretário da Educação” (p.24)⁴⁶.

Depreende-se que os anos que precederam a inauguração do primeiro Centro Interescolar de Línguas foram de intensa movimentação para o ensino de inglês e de francês, tendo Professora Virgínia na coordenação de inglês e Professor Brás, na coordenação de francês. Terreno fértil e propício para inauguração do primeiro Centro de Línguas de Brasília, a partir de 1974. O quadro 15 apresenta uma síntese das trajetórias destes dois docentes dos anos 1970:

Quadro 15: Trajetórias de docentes de língua estrangeira do Distrito Federal dos anos 1970.

	Professora Virgínia	Professor Brás
Naturalidade	São Paulo	Minas Gerais
Idioma	Inglês	Francês
Formação inicial	USP	Faculdade Privada
Formação contínua	EUA: Westminster Choir College Inglaterra	França: Universidade Sorbonne e na cidade Aix-en-Provence / Pós-Graduação em Logística
Ingresso na FEDF	Final dos anos 1960	Final dos anos 1960
Função na FEDF nos anos 1970	Professora de inglês Supervisora de inglês	Professor de francês Coordenador de francês
Foco de atuação nos anos 1970	Oralidade: falar bem inglês Formação de docentes de inglês	Sensibilização para o estudo de francês Didática: aplicação dos livros didáticos
Apoio para sua atuação	Embaixada dos EUA Wladimir Murtinho Professores da Inglaterra BID - MEC	Embaixada da França Wladimir Murtinho
Saída da FEDF	1986	1978
Outra atividade profissional	Como atividade anterior à SEDF foi regente de coro em São Paulo	Como atividade concomitante e posterior à SEDF foi docente de francês em uma empresa pública durante 30 anos
Aposentadoria	1986, quando afastou-se de atividades docentes	2010, quando retornou às suas atividades docentes na em escola de francês em tempo integral
Frases que representam a percepção de sua trajetória	Foi muito bom Foi bem	Muito bom Excelente

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas narrativas - janeiro/2014

Observa-se que Professora Virgínia continuou na docência pública e que o Professor Brás fez outro concurso, ingressando em outra empresa pública mas federal. Encerra-se aqui as observações sobre o primeiro período da história do ensino de LE no DF.

5.2 De 1974-1998: criação dos Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal

O segundo período da história do ensino de línguas no DF compreende os anos 1974 até 1998: período marcado pela criação dos Centros de Línguas no DF⁴⁷. De acordo com o documento oficial intitulado Orientação Pedagógica para Centros Interescolares de Línguas (1994), os CILs surgem devido a) à necessidade de melhorar a qualidade do ensino de línguas estrangeiras, no que se refere ao número de estudantes por sala de aula em escolas regulares e b) devido à heterogeneidade de níveis de conhecimento em língua estrangeira em uma mesma sala de aula, em escolas regulares.

O contexto político-social do Brasil de 1974 até 1985 ainda é de um regime autoritário, época na qual a participação dos cidadãos na política era fortemente desencorajada⁴⁸. Entretanto, outros movimentos em relação ao ensino de línguas ocorreram neste período no DF. Em 1976, de acordo com Chianca (2007), havia cinco escolas públicas com o ensino de francês: “O CIL de Brasília com três professoras, três escolas da Asa Norte: C.A.N.⁴⁹, o Centro de Educação Fundamental GAN⁵⁰ e o Centro Educacional GISNO. No Guará, havia uma escola com um professor de francês” (CHIANCA, 2007, p.137). Em 1975, o acordo assinado entre a Aliança Francesa de Brasília e a SEDF se expande, oferecendo 260 bolsas de estudo de francês tendo sido enviados quatro docentes da AF para Taguatinga para trabalharem no Centro de Ensino 02 de Taguatinga – Centrão, com tais estudantes. Em relação à língua inglesa, ainda no final desta década, foi inaugurada a Cultura Inglesa⁵¹ em Brasília⁵².

Chianca (2007) retrata um período da história do ensino de línguas no DF, entre 1979 até 1981 em sua tese de doutorado, defendida na Universidade de Besançon na França em 1996. Apresenta a experiência da parceria entre a SEDF e Aliança Francesa na cidade de Taguatinga (DF) baseada em testemunhos escritos e entrevista semiestruturadas com professores/as que participavam desta parceria e gestores da FEDF. De 1993 a 1995, Chianca aprofunda seus dados para sua obra publicada em 2007, trazendo a voz de quatro estudantes bolsistas por meio de um curto testemunho escrito sobre parceria, quando tinham entre 12 e 16 anos e de uma entrevista de grupo com os mesmos realizadas⁵³. Pelo nome de “Convênio”, Chianca (2007) afirma que o objetivo desta parceria era o de

estabelecer a possibilidade às crianças e aos adolescentes de “classes menos favorecidas” (p. 119) de ter acesso a uma outra língua, além do inglês. Assim, docentes da Aliança Francesa deslocavam-se da sede no Plano Piloto e ministravam curso em uma “escola-acolhedora” da rede pública de Taguatinga (CHIANCA, 2007, p.120).

Em 1987, no contexto local, segundo Moura (2009), um curso de formação intitulado “Atualização e Especialização no Ensino da Língua Estrangeira” é ofertado aos docentes de francês do DF, por meio da parceria entre a SEDF e a Aliança Francesa de Brasília. Dois anos mais tarde, o convênio entre estas instituições, iniciado em 1966, é ampliado para uma escola pública do Guará⁵⁴.

No contexto nacional, Almeida Filho (2004) destaca que o Seminário Nacional para o Ensino Comunicativo de Línguas em 1978, realizado em Florianópolis foi um divisor de águas para o ensino de idiomas, com a discussão da abordagem comunicativista. Essa filosofia comunicacional vem em oposição à centralidade da forma linguística no processo de aprendizagem e “propõe a interação como intenção comunicativa real como ambiente básico de envolvimento, aquisição de competência comunicativa [...]” (ALMEIDA FILHO, 2004, p.23). Os livros didáticos para o ensino de línguas se tornam mais ilustrativos e surge a interação e negociação de sentido em torno de temas de maior interesse dos estudantes. Torna-se cada vez mais evidente que “a aprendizagem de pelo menos uma língua é de fato uma oportunidade única para nos livrarmos das limitações que o monolinguismo impõe à formação de cidadãos cultos e preparados para a vida contemporânea” (ALMEIDA FILHO, 2004, p.31).

Para reconstruir este segundo momento na história do ensino de LE no DF, apresenta-se a criação de cada CIL no DF e excertos de um grupo de discussão realizado durante esta pesquisa doutoral com professoras pioneiras do primeiro CIL do DF: o CIL de Brasília.

5.2.1 Oito Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal

As criações dos oito Centros Interescolares de Línguas no DF marcam um segundo período de história do ensino de línguas no DF⁵⁵. Esta experiência pedagógica no ensino de línguas iniciou-se em 1974 de acordo com um processo de nº 31.088 deste ano, junto à Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDF.

A fundamentação legal de criação dos CILs e os principais documentos organizando e estruturando estas escolas datam de 1974 a 1998, com a criação do último CIL do DF, o CIL de Brazlândia.

A data da criação do primeiro CIL de Brasília é o ano de 1974, ratificado durante as falas das professoras pioneiras deste CIL⁵⁶. O processo de aprovação do CIL de Brasília foi aberto em 1974 na Fundação Educacional do DF, tendo sido aprovado um ano depois, em 02 de setembro de 1975, data em que se comemora a cada ano o aniversário desta escola. O CIL de Brasília foi vinculado ao Departamento de Ensino de 2º Grau, da Diretoria Geral de Pedagogia da FEDF, com oito empregos aprovados, sendo os oito autorizados como Empregos em Comissão, a saber: um Diretor, um Vice-diretor, dois assistentes, um chefe de secretaria, um secretário auxiliar, um chefe de setor de audiovisual e um chefe de setor de zeladoria. Apesar de ter o nome “Centro de Línguas”, o mesmo foi alterado para Centro Interescolar de Línguas em 1977. Este estabelecimento de ensino iniciou suas atividades em dependências do Centro de Ensino Médio Elefante Branco. O plano de funcionamento desse CIL é datado de 1976. Entretanto seu reconhecimento ocorreu apenas em 07 de julho de 1980 com a portaria n. 17/80 SEDF. Em 1980, o CIL de Brasília integra as escolas do Complexo A, na região administrativa de Brasília.

Em 1987, uma recomendação do Conselho Federal de Educação fortalece este tipo de escolas. Duas Orientações Pedagógicas foram lançadas, em 1989 e em 1994, visando definir este tipo de instituição escolar, bem como de regularizar seu funcionamento. O quadro 16 a seguir apresenta uma síntese da fundamentação legal do primeiro CIL de Brasília e embasamento legal para a criação deste tipo de escola:

**Quadro 16: Síntese da fundamentação legal de Centros
Interescolares de Línguas do Distrito Federal (1974/1989)**

Data	Documento/vigência	Conteúdo do documento
1974	Processo nº 31088/74 – FEDF para criação do Centro de Línguas	Primeiras atividades docentes do Centro de Línguas organizado por Nilce do Val Galante, bem, nas dependências da Escola Normal de Brasília
1975	Resolução nº 40 de 14/08/1975 DODF nº 132, de 02/09/1975	Aprova a criação do Centro de Línguas e de empregos em comissão. Início das atividades nas dependências do Centro de Ensino Médio Elefante Branco em 07/02/1975, sendo a primeira diretora Nilce do Val Galante Vinculação do Centro de Línguas ao Departamento Geral de Pedagogia/Direção de Ensino Regular
1976	Parecer n. 44 – CEDF, de 04/08/1976 (Boletim nº 11- CEDF)	Aprovação do plano de funcionamento do Centro de Línguas
1977	Resolução nº 95-CEDF de 21/10/1976 - DODF nº 30, de 11/02/1977	Alteração de denominação do Centro de Línguas para Centro Interescolar de Línguas
1980	Portaria nº 17/80 da SEC de 07/07/1980, DODF nº 129, de 10/07/1980	Reconhecimento do Centro Interescolar de Línguas e implantação do mesmo no Complexo “A” (Instrução nº 67- Dex de 29/01/1980)
1987	Parecer nº 721/87 do Conselho Federal de Educação	Fortalecimento do CIL com a recomendação do CED: “melhor fora que os sistemas de ensino organizassem Centros de Ensino de Línguas Estrangeiras ou específicos de ensino de determinada língua estrangeira, os quais seriam frequentados pelos alunos de 2º grau como opção para a língua de sua preferência.”
1989	Orientação Pedagógica nº 03/1989 – Centros Interescolares de Línguas e Setoriais de Línguas.	Documento elaborado em consonância com o Plano Quadrienal de Educação – 1987/1990 – GDF/SE/FEDF Prevê a dinamização dos CILs, no sentido de ampliar oportunidades aos alunos da Rede oficial de Ensino do DF Define Centros Interescolares como estabelecimentos de ensino destinados a oferecer determinados componentes curriculares ou habilitações para complementar o currículo de uma ou mais unidades escolares (escolas tributárias)
1994	Orientação Pedagógica nº 03. Centros Interescolares de Línguas: revista e atualizada – FEDF/DP	Revisa e atualiza a primeira edição da OP/1989, sobre o funcionamento dos CIL do DF

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora - junho/2014.

Sete Centros Interescolares de Línguas surgiram tendo o primeiro CIL de Brasília como modelo de estruturação. O quadro 17 apresenta dados de início de funcionamento, sobre a criação, documentos oficiais e dados de nomenclatura dos oito CILs no DF:

Quadro 17: Início de funcionamento, atos de criação e documentação de reconhecimento dos Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal (1974/1998).

CIL	Início de Funcionamento	Criação Oficial	Documento de Reconhecimento	Primeira Nomenclatura	Sigla atual
CIL de Brasília	1974	1975	07/07/1980, Portaria n.17/1980	Centro de Línguas	CIL 01 de Brasília
CIL de Ceilândia	1984	1985	Resolução de 1988, n. 2478 e parecer n. 56/94	Centro Interescolar de Ceilândia	CILC
CIL de Sobradinho	-	1994	Portaria 96/94, em 1994	Centro Interescolar de Sobradinho	CIL Sob
CIL de Taguatinga	-	1995	Portaria 69/95	Centro Interescolar de Taguatinga	CILT
CIL do Guará	-	1995	Resolução n. 5392/95, em 1995	Centro Interescolar do Guará	CILG
CIL do Gama	-	1996	Resolução n. 5473/96 de 1996	Centro Interescolar do Gama	CIL Gama
CIL 02 de Brasília	1988	1998	Resolução n. 6.413/98, de 1998	Setorial de Línguas (1988) e Centro Interescolar de Línguas 02 (a partir de 1998)	CIL 02
CIL de Brazlândia	-	1998	Resolução n. 6421/98, de 1998	Centro Interescolar de Brazlândia	CILB

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos dados dos Projetos Político-Pedagógicos de CILs e das Orientações Pedagógicas para CIL – abril/2014.

Dez anos após o início das atividades do CIL de Brasília, em 1994, surge o CIL de Sobradinho, criado em 13/09/94 com a portaria de n. 86/94 SEDF, ano em que publicou a Orientação Pedagógica n. 03 que organizava e regulariza o funcionamento dos CILs no DF. Um ano mais tarde, em 1995, dois CILs foram criados: o CIL de Taguatinga - CILT e o CIL do Guará - CILG. O CIL de Taguatinga foi criado em 13 de maio de 1995, sendo regularizado com a portaria de número 69/95 da SEDF. Em 2014, inaugura-se o novo prédio do CIL de Taguatinga, construído com uma arquitetura específica para o funcionamento deste tipo de escola. Ainda em 1995, CIL do Guará foi criado, mais precisamente em 12 de dezembro de 1995, por meio da resolução n. 5302/95 CEDF⁵⁷.

Em 1996 é criado o CIL do Gama, em 10 de maio de 1996 com a resolução n. 5473/96 do CEDF. Segundo a Proposta Pedagógica desse CIL, no histórico dessa instituição, assume-se que o mesmo foi criado “com a intenção de oferecer o estudo de inglês àqueles alunos que não podem pagar por esse serviço” (PPP, 2010, p.6). De acordo com o histórico contido na Proposta Político-Pedagógica (PPP) do CIL do Gama, este CIL funcionou por vários anos, mais precisamente de 1987 até 1998, nas dependências de um Centro de Ensino Médio do Gama. Assim, havia uma dependência do CIL desta escola, que “variava desde telefone às salas de aula, o que dificultou bastante o desenvolvimento de um trabalho mais amplo” (PPP, 2010, p.6). Em 1998, o CIL do Gama foi transferido para as instalações da Escola Normal do Gama e lá permaneceu até o ano de 2002. Criticou-se essa mudança, tendo em vista que a mesma “ocorreu sem que nenhuma reparação das instalações daquele prédio tivesse sido realizada” (PPP, 2010, p.6). O CIL 02 de Brasília tem uma história peculiar dentre as demais histórias de CILs. Este CIL foi intitulado Setorial de Línguas, como um anexo ao Centro de Ensino Médio Setor Leste, desde 1988. Tornou-se o CIL 02 em 20/11/1998 com a resolução n. 6413/98 CEDF, como forma de obtenção de autonomia político-administrativa e de um quadro administrativo próprio⁵⁸. No mesmo ano, o último CIL a ser criado foi o CIL de Brazlândia, em 03/12/1998, por meio da resolução n. 6421/98 - CEDF de 15 de dezembro de 1998. De acordo com os dados históricos desta instituição, constantes em sua Proposta Pedagógica de 2010 e de 2011, esta instituição foi inaugurada no ano de 1997, como projeto idealizado pela Diretoria Regional de Ensino desta cidade. Nessa época, atendia estudantes em regime de complementaridade, sendo que, posteriormente, houve

também vagas para a rede pública de ensino em geral e para a comunidade. O quadro de servidores da SEDF e o espaço físico eram bastante reduzidos, segundo relato, pois havia três professores para toda a instituição e também para a regência de aulas. Esse CIL localizava-se em um pequeno espaço cedido por outra escola, um Centro Integrado de Atendimento à Criança - CAIC. Em 1997, o CIL de Brazlândia oferecia somente a língua inglesa a seus estudantes, sendo que, em 1999 passou também a contar com professores de língua espanhola em sua grade horária, aumentando a oferta de idiomas para a comunidade escolar.

Ao analisar as duas entrevistas narrativas com docentes dos anos 1970, Professora Virgínia e Professor Brás, constatou-se o emprego do termo Centro de Línguas por ambos. Posteriormente, foi acrescido o adjetivo “interescolar” no documento de criação do primeiro CIL do DF. Na literatura da didática do ensino de línguas, encontra-se o termo “interescolar” na obra de Carneiro Leão (1955), ao tratar do tema sobre os clubes de conversação e correspondência interescolar (p.315)⁵⁹. No contexto do DF, acredita-se que a explicitação advinda do termo “interescolar” ocorreu para que ficasse evidente que na organização do sistema de ensino público do DF este Centro de Línguas deveria atender obrigatoriamente escolas determinadas, segundo decisão central da SEDF. Tais escolas foram chamadas de “tributárias” deste Centro Interescolar de Línguas⁶⁰. A definição de escola tributária, de acordo com a Orientação Pedagógica n. 03/1989 para CIL e Setorial de Línguas é a de unidade escolar atrelada a um Centro Interescolar de Línguas ou a um Setorial de Línguas. Esta característica ratifica o termo cunhado doze anos antes: “interescolar”, pois um CIL faria a interligação entre escolas regulares.

As experiências pedagógicas relacionadas ao ensino de línguas no DF podem ter gerado reflexos em outros estados. Há experiências pedagógicas de ensino de LE em ambientes específicos também no Paraná. De acordo com a Resolução nº 3904/08 da Secretaria de Educação do Estado do Paraná regulamentou-se os Centros de Estudos de Língua Estrangeira Moderna – CELEM, neste Estado⁶¹.

O Estado de São Paulo em 1987⁶², por meio de sua Secretaria da Educação, constituiu uma Comissão para a implantação das disciplinas de Língua Espanhola e de História da América Latina no quadro curricular das escolas estaduais: foram criados os Centros de Estudos de Línguas – CELs⁶³. Esta

experiência educacional paulista é posterior à criação dos CILs na década de 1970 e 1980. Entretanto, observa-se que há semelhanças entre as mesmas. A Prefeitura de São Paulo criou o Centro Educacional Unificado (CEU) como um complexo esportivo, cultural e educacional, “caracterizado como um espaço público múltiplo” de acordo com o site⁶⁴ do mesmo junto à Prefeitura. Não se pode afirmar, contudo que experiências em São Paulo seja decorrente da experiência no DF, pois não temos elementos suficientes para tal afirmação. Vislumbra-se um campo amplo para futuras pesquisas que possam comparar tais instituições, semelhanças, divergências, o que não se pretendeu fazer no âmbito desse estudo doutoral.

Este estudo não pretende afirmar se houve ou não reflexos desta experiência singular de CILs no país, pois somente uma pesquisa específica sobre este tema e mais aprofundada poderia se aproximar de tal afirmativa. Contudo, esta experiência singular de centros de línguas na educação básica dentro do contexto brasileiro e a experiência de parceria da SEDF com uma associação de cultura franco-brasileira, desde 1966 podem ter gerado outras experiências no Brasil. Um campo amplo para pesquisas encontra-se aberto para que compreenda a repercussão da experiência de CILs do DF pelo país a fora.

Para efeito desta periodização, o segundo período da história do ensino de línguas encerra-se com a criação do último CIL em Brazlândia, iniciando uma nova etapa desse ensino no DF.

5.2.2 Vozes de docentes pioneiras do Centro Interescolar de Línguas de Brasília

As professoras Virgínia, Júlia, Helena, Rebeca e Sandra, pioneiras do primeiro CIL de Brasília, aprofundam as questões relativas ao funcionamento desta instituição, para além de sua criação, que segundo Sandra ocorreu “no grito” (linha 623).

O GD *Marcar História* foi realizado em 2011, com quatro professoras pioneiras do CIL de Brasília e revela que em 1974 ocorreu o início de movimentos em direção a um segundo período na história do ensino de línguas do DF com a fundação do primeiro Centro de Línguas – o CIL de Brasília. O desenvolvimento do grupo de discussão é composto por duas gravações realizadas neste encontro. A transcrição das duas partes foi realizada e para análise houve as mesmas foram numeradas em uma só sequência. Veiga (2007) considera que “a tarefa de

descrever e analisar as características de um grupo de docentes aposentados construídas ao longo de diversos percursos não é fácil” (p. 32).

Este grupo de discussão foi intitulado *Marcar história* na medida em que suas participantes desvelaram o que é para elas o sentido e a importância histórica desta escola. Na divisão temática deste grupo de discussão, a passagem inicial, intitulada História do CIL⁶⁵, trata dos acontecimentos históricos rememorados pelas participantes no que se refere à fundação da escola, os acontecimentos na inauguração, a relação entre a escola e as instâncias centrais; as dificuldades encontradas e o valor desta escola.

A partir destas discussões, depreende-se que esta escola é um marco no ensino de línguas no DF ao privilegiar a oralidade no ensino público de línguas, segundo as reflexões constantes na passagem Estudantes, iniciada com a pergunta inicial da pesquisadora (linhas 5 e 6):

5	Y:	Se vocês pudessem falar um pouco do=do público jovem;
6		como é que eram esses alunos
[...]		
32	Vf:	L o inglês que
33		nós ensinávamos no Centro de Línguas não era a gramática;
34		era a fala; agora a gente fez isso; mas depois você tem que
35		embasar a sua fala; eles pegaram isso também;
36	Hf:	L muito
37		importante;
38	Vf:	L mas nós demos muita ênfase à parte oral (5)

Dona Virgínia explica que o inglês ensinado não era a gramática, mas a língua oral, conscientes de que precisaria “embasar a fala” (linha 35). Helena ratifica a elaboração de Dona Virgínia, que reforça a “ênfase à parte oral” (linha 38).

Na passagem *Organização* (Parte III), discute-se inicialmente a aquisição do material didático conforme as linhas a seguir (linhas 1-30):

- 1 **Y:** Dona Virginia; só uma questão; a senhora quando começou no
 2 Centro de Línguas; o material; os gravadores; como que foi
 3 comprar tudo isso no início,
- 4 **Vf:** L os gravadores foram o dinheiro
 5 da APM; foi a comunidade que entrava; contribuía; a gente;
 6 mais ou menos; forçava; mas era muito vedado @(..)@
 7 E a gente comprou o material didático que a gente queria; e
 8 nós tivemos aqueles; gravadores; sei lá; aqueles gravadores
 9 individuais que corriam de sala em sala; a gente tinha tudo
 10 aquilo; e a gente aproveitava; sabe, Todo mundo porque
 11 ninguém conseguia; não havia isso em escola nenhuma e a
 12 gente tinha
- 13 **Hf:** L hein, Dona Virginia; a contribuição; da
 14 comunidade pra APM era por semestre; uma contribuição; a
 15 gente conseguia fazer verdadeiros milagres
- 16 **Jf:** L milagres
- 17 **Vf:** L milagres
- 18 **Jf:** L é porque
 19 o número de alunos era grande; então no final das contas;
 20 havia um volume de dinheiro
- 21 **Sf:** L que era totalmente voluntário;
 22 bom; pra tudo mundo; mas pra escola pública a gente deixava
 23 totalmente à vontade; mas a maior parte contribuía
- 24 **Rf:** L e a
 25 comunidade sempre fazia questão de contribuir; e várias vezes;
 26 como eu já estava na época; de=de recolher a APM; de eles
 27 disseram assim "eu posso dar mais," "sim" e eles "não; porque
 28 eu acho tão bom; eu gosto tanto; eu quero contribuir
 29 com mais"
- 30 **Vf:** L melhor ainda @(2)@

A escola organiza-se para priorizar a oralidade desenvolvida no dia-a-dia de sala de aula, a partir do investindo em gravadores e em material específico de audiovisual para o aprendizado de idiomas.

A Associação de Pais e Mestre do CIL de Brasília teve um papel relevante para aquisição de material didático como insumo para desenvolvimento

da oralidade. Nesta cena, todas as participantes interagem e contribuem na discussão. Na visão de Dona Virgínia, os/as estudantes da comunidade que obtinham vaga na escola, contribuíam, mesmo que forçosamente para que a escola obtivesse recursos financeiros: era “forçado; mas era muito vedado” (linha 6). A escola se diferenciava das demais escolas da rede pública, por possuir material didático específico, inclusive de audiovisual para o ensino de LE. Helena e Julia afirmam que faziam “milagres” com tais recursos (linhas 15-17)⁶⁶. Julia justifica que por haver muitos/as estudantes, havia “um volume de dinheiro” (linha 20). Sandra corrige a elaboração de Dona Virgínia, afirmando que “era totalmente voluntário”, que as pessoas ficavam “totalmente à vontade” para contribuir e que “a maioria contribuía” com a escola (linhas 21-23). Rebeca ratifica a elaboração de Sandra, exemplificando que os/as estudantes da comunidade queriam contribuir com valores superiores ao esperado. Nesta cena, Rebeca há troca de pares adjacentes (questão/resposta), a fim de ilustrar sua ratificação (linhas 27-29). Dona Virgínia encerra a cena: se querem contribuir com mais, isto é “melhor ainda” (linha 30).

Ao longo do GD *Marcar História*, Professora Virgínia reconhece foi uma pessoa muito relacionada: “eu fiz meu nome como supervisora todo mundo me conhecia” (linhas 402 e 403). Confessa que a ideia de se fazer escolas específicas de idiomas ocorreu por ter vivenciado esta experiência no exterior e encontrado estudantes de diversos níveis de inglês em turmas. Também de acordo com a visão do Professor Brás, a partir de sua entrevista narrativa, o Centro de Línguas foi criado pela equipe da Fundação Educacional do DF, enquanto instituição pública. Como ele fazia parte da Coordenação de Francês, inclui-se como protagonista deste evento e se referir ao CIL, emprega em sua fala sempre o plural: “nós criamos” o CIL (linhas 87, 94, 96, 97), declarando ter participado do grupo que pensou o CIL. Atribui a ideia de se criar um Centro de Línguas ao Embaixador Wladimir Murinho, embaixador que era “um trator pra trabalhar” (linha 704). Relata que a Professora Virgínia foi diretora do primeiro CIL que teve uma atitude “forte” (linha 372) no quesito “organização” (linha 373), pois segundo sua percepção, isto era necessário à época para implantação desta nova escola.

Durante o GD *Marcar História*, Dona Virgínia relata sua perspectiva de criação do primeiro CIL de Brasília, linhas 448-476:

- 448 **Vf:** L tive uma com=com um americano o BID e::
 449 contei pra ele isso e contei qual era a porcentagem de
 450 alunos que eram um nível alto a porcentagem de assim e
 451 ele ficou disse que foi o primeiro trabalho científico que ele
 452 viu aqui e:: quando na Fundação (1) o diretor do
 453 Departamento de Recursos Humanos achava que eu era
 454 muito americana mas no caso de falar inglês mas uma
 455 coisa que eu nunca fui e:: ele tentou barrar de todo jeito (2)
 456 °não conseguiu° quando:: no Ministério da Educação eles
 457 pediram o projeto do Centro de Línguas eu tinha
 458 implementado mas aí eles pediram especificamente eu já
 459 tinha um conhecido e:: fizeram aí eu tive a oportunidade de
 460 ver o diretor daquele Departamento mandou colocar na
 461 frente e:: aí foi assim que o Centro ficou conhecido e o
 462 diretor administrativo da Fundação que tomava conta do
 463 dinheiro deu o dinheiro pra isso=pra isso e aí a Sandra e a
 464 Lúcia que não eram da Fundação me ajudaram a classificar
 465 os que trabalharam lá com o recurso que nós ganhamos o
 466 dinheiro e o Gonçalves que era do banco ele também ajudou
 467 na organização ele ajudou bastante eu contei com a boa
 468 vontade de muita gente tinha professores de francês
 469 excelentes e:: uma delas que era muito boa prestou depois
 470 concurso de uma empresa passou e foi pra lá e:: acho que
 471 é isso; (.)
- 472 **Y:** E aí a senhora aceitou o Elefante Branco, porque o Elefante
 473 Branco estava desocupado aquele espaço, Como é que foi
 474 isso,
- 475 **Vf:** L foi uma luta então eu fui lá e eles me odiaram porque
 476 eles não queriam ceder parte do colégio pra mim

Outros detalhes desta criação foram apresentados, conforme linhas

494-516:

- 494 Y: E o espaço é bom dona Virgínia, Eram muitas salas,
 495 Vf: L eram
 496 muitas salas e:: quando eu quis dividir as salas porque era
 497 sala para quarenta alunos e nós tínhamos vinte eles me
 498 deram mão de obra tudo e nós dividimos fizemos as salas
 499 pequenas e eu tinha vinte=vinte dois alunos no máximo em
 500 cada sala foi muito bom;
- 501 Y: L e isso era novidade não era,
 502 Vf: L ah::
 503 muita e eles falavam que o Centro de Línguas ganhava que
 504 o professor do Centro de Línguas ganhava muito mais não
 505 ganhava=ganhava a mesma coisa só que nós tínhamos
 506 menos alunos (2) então foi muito
- 507 Y: L e isso fez muita diferença
 508 menos alunos em sala;
- 509 Vf: L muito=muito mesmo nossos alunos
 510 teve gente que foi longe e professores nós tínhamos
 511 professores excelentes como professor de alfabetização
 512 também eles eram bons pros meninos e os excelentes
 513 ficavam com os níveis mais adiantados foi muito bom (2)
 514 e:: assim como fizemos o Mário Cesar assistiu eles foi lá ia
 515 lá ajudar @(2)@ a fazer média de alunos com o tempo eu
 516 pude contar de muita gente (2)

Professora Virgínia relata que as salas de aula da escola regular foram divididas em duas salas para que se adequasse a um número menor de estudantes em curso de línguas. Relembra que havia um preconceito com docentes de CIL, pois havia um entendimento de que os/as mesmos recebiam um salário diferente daqueles da escola regular (linhas 502-505). A diferença era que os/as professores/as do Centro de Línguas tinham menos estudantes e isto fez a diferença. Segundo Dona Virgínia, o Centro de Línguas contava com excelentes professores/as e na implantação desta escola, a mesma recebeu o apoio de “muita gente” (linha 516), inclusive de membros de sua família, “Mário Cesar” (linha 514).

Estratégias de avaliação são descritas pelas docentes pioneiras, visando promover uma auto-avaliação e uma avaliação dos exames e provas de

Suas elaborações foram em determinados momentos conclusivas, gerando pausas posteriores e mudança de temas de conversa.

Ao longo deste grupo de discussão constatou-se uma personificação do CIL por meio dos marcadores conversacionais verbais empregados pelas participantes e pelas imagens metafóricas lançadas: um Centro de Línguas nasceu, vingou, foi amado, tinha um dono, teve quem se doasse por ele, foi situado em um local como um lar, com vizinhos, teve amigos, deu frutos e trouxe orgulho para as que puderam participar desta escola, deu origem a outros CILs, daí a razão também de se preservar sua memória.

Desta maneira, entende-se que a) nasce um Centro de Línguas: “foi criado por pessoas que tinham uma mentalidade” (Rebeca, linha 1366); b) o Centro de Línguas vingou: “e assim foi e vingou” (Dona Virgínia, linha 714); c) foi amado: “será que os professores que estão lá hoje; têm esse amor pelo Centro de Línguas?” (Dona Virgínia, linhas 515 e 516); d) tinha um dono: “Alguém que abrace a causa assim pra valer; porque era como se fosse da senhora né?” (Helena, linhas 687 e 688); e) houve um espírito de doação para que o CIL continuasse: “é acreditar no Centro de Línguas; porque a gente acreditava então deu de corpo e alma” (Dona Virgínia, linhas 517 e 518); g) uma escola parecida com um lar: “pus plantas”, “quadros” e “samambaias” (Dona Virgínia, linhas 639, 786, 647, respectivamente), sendo um lar é “limpo” (Dona Virgínia, linha 786), como uma escola: “limpa” (Dona Virgínia, linha 647), com um ambiente é de “muita camaradagem” (Sandra, linha 1170) e “muito familiar” (Sandra, linha 1171); f) professores em sala de aula são comparados como vizinhos: “a gente era vizinho dos outros” (Sandra, linha 1008); h) o CIL tinha amigos que ajudavam na formação docente: “ela era muito amiga da gente e fazia isso com prazer” (Dona Virgínia, linhas 83 e 84); g) o CIL era protegido: “então ela protegia o Centro de Línguas” (Dona Virgínia, linha 656); h) as pessoas que ali frequentavam, os/as estudantes, deveriam realmente aprender idiomas: “então você não queria que seus alunos não saíssem feios” (Sandra, linha 1018), ou seja, caso não obtivessem êxito nas avaliações; i) esta escola teve também amigos que faleceram e dois nomes de ex-colegas falecidos foram recordados durante o grupo de discussão, pois segundo Dona Virgínia no CIL “tem gente que morreu” (linha 698). Sandra destaca que se “conhecia todos por nome” (linha 1171). O CIL é personificado a ponto de ter dado frutos, pois outros CILs “foram abrindo” (linha

1241) e para Rebeca “outros foram criados lá fora” (linha 1254). Segundo Dona Virgínia, “eles não teriam fundado tantos” (linha 606) se não houvesse um primeiro CIL como modelo, segundo a percepção de Dona Virgínia.

Dona Virgínia relata que procurou fazer “trabalho científico” (linha 451 – página 174, deste capítulo) a partir da classificação dos/as estudantes por nível e apresentar um projeto na Fundação Educacional à época e ao MEC. Na organização deste projeto, professora Virgínia relata que “contou com a boa vontade de muita gente” (linha 468). Assim, a partir de seus contatos do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID (linha 448), do Secretário de Educação da época e do MEC conseguiu a verba para abrir o primeiro Centro de Línguas: “nós ganhamos o dinheiro” (linhas 465 e 466). O local escolhido para as instalações deste Centro de Línguas foi o Centro de Ensino Médio Elefante Branco que contava com salas ociosas. O uso dos marcadores conversacionais “luta” e “odiamam” (linha 475) demonstra que não foi fácil organizar o primeiro Centro de Línguas. Contudo, a percepção de Dona Virgínia é que tudo foi positivo: “foi muito bom”⁶⁷, “ótimo” e “excelente”, conforme linhas 244-246:

244	Vf:	L é foi ótimo, deu certo; é:: foi ótimo; mas olha;
245		eu aprendi tanto; sabe, Foi <u>muito</u> bom; uma experiência
246		excelente

Outras memórias foram apresentadas com elaborações apreciativas por parte de Dona Virgínia no que tange o corpo docente e a qualidade dos mesmos, bem como o orgulho e vaidade que ela percebia de se trabalhar em uma escola como o CIL. Os marcadores conversacionais verbais positivos em relação aos/às docentes foram: a) “alguns não eram fluentes, mas eram excelentes professores” (linha 95); b) “gente muito boa”: por duas vezes (linha 106); c) “professores gabaritados” (linha 112); d) “eram a nata” (linha 176); e) “conhecedores” (linha 713); f) “bons professores” (linha 713); g) “tinham orgulho de ensinar lá” (linha 175); h) “tinham a vaidade de ter sido chamado” (linha 190). As participantes relatam que a gestão escolar de Dona Virgínia dava respaldo (linha 539) e segurança (linha 540) aos docentes, respeitando-os/as. A própria Dona Virgínia reconhece que esta escola foi apreciada por seus docentes.

As participantes apresentam orgulho e um reconhecimento em trabalhar nesta escola. Algumas metáforas foram utilizadas para mostrar que houve empenho dos/as docentes tais como: a) “a gente fazia qualquer negócio para não deixar a peteca cair”, Helena (linha 533); b) “a gente conseguia fazer verdadeiros milagres”, Helena (linha 1202), Júlia (linha 1203) e Dona Virgínia (linha 1204); e c) “os professores não brincavam na sala de aula” (linha 998). Estas interpretações das docentes pioneiras sobre uma docência exitosa contribuíram para a identidade docente das mesmas e da percepção que tiveram do significado de docência⁶⁸. Destacam que o CIL de Brasília foi motivo de orgulho, tendo em vista que para Helena “as pessoas têm orgulho de dizer que estudaram no Centro de Línguas” (linha 292 e 293) e para ela mesma “a gente tinha orgulho” (linha 532). Dona Virgínia relembra que para muitas pessoas o CIL despertava um sentimento de encantamento: “ele ficou encantado com aquilo” (linha 62) e “era encantado” (linha 1257). Assim, como consequência, é preciso que se preserve a memória desta escola, pois segundo Helena, “senão as pessoas não sabem” (linha 1326), no sentido sem a memória tudo poderá ser esquecido.

A estrutura do primeiro CIL alicerçou-se em uma organização do material didático, tema abordado pelas participantes deste Grupo de Discussão. Uma organização baseada na preparação coletiva por níveis e em um planejamento prévio. O “*syllabus*” como sinônimo de programa, mostrava-se uma organização centrada no livro didático, destacando no mesmo, muitas vezes, o eixo gramatical que se deveria privilegiar e as atividades a serem desenvolvidas pelos/as docentes em um ritmo coletivo (BORG, 2004).

Por meio das falas das participantes e das metáforas de foco organizadas em passagens, depreende-se que o CIL é um espaço de experiência conjuntiva para os/as docentes e jovens estudantes de língua estrangeira. Neste espaço há possibilidade de uma realização docente, pela possibilidade de se ter seu trabalho reconhecido e orgulho da carreira docente e um sucesso dos/as estudantes, não somente em aprender no presente, mas em ter possibilidades exitosas no futuro com este aprendizado.

Não obstante, uma dificuldade ao longo da história do CIL foi a questão salarial, destacada por Sandra, em sua fala sobre sua demissão devido à perda de competitividade do salário docente. Dona Virgínia destaca que o fato de outros CILs serem abertos reflete o trabalho reconhecido desta primeira experiência

escolar e desenvolve a metáfora de foco de que “era pra ter um Centro de Línguas pra todo lado” (linhas 115 e 116). Assim, a partir desta experiência pedagógica, outros Centros de Línguas foram criados no Distrito Federal.

5.3 De 1999 até o presente: desafios da contemporaneidade

Propõe-se como terceiro período da história do ensino de línguas no DF os anos compreendidos entre 1999 aos dias atuais. O ano de 1999, torna-se um marco no DF nesta história, na medida em que foi o ano de criação de uma cooperativa de professores de línguas estrangeiras modernas, intitulada COOPLEM. Discute-se também a respeito dos desafios contemporâneos para o ensino de línguas no DF, com aportes oriundos de uma entrevista realizada em 2012, com um gestor da administração central da SEDF e com uma entrevista narrativa com uma professora jovem de espanhol: o desafio da profissão docente.

Em 1999, grupo de docentes de LE, organiza-se e em 12 de setembro criam uma Cooperativa de Professores de Língua Estrangeira Moderna - COOPLEM. Seu corpo docente é composto por docentes aposentados/as e ativos da SEDF, intitulados cooperados/as. Este não é o único movimento de docentes da rede pública que se associam em torno da docência em LE, para além da rede pública: em 2006, docentes de LE de Sobradinho, organizam-se em torno de uma associação, a Associação de Professores de Língua Estrangeira de Sobradinho, cujo objetivo é o ensino LE “com qualidade e a preços acessíveis à comunidade, possibilitando o desenvolvimento econômico, social e intelectual de seus associados” (LIMA, 2013, p.32)⁶⁹.

Em contexto nacional, o final dos anos 1990 é marcado com o lançamento dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e em 2000, no contexto local, implanta-se Currículo das Escolas Públicas do DF, com a participação de docentes de LE de CIL, contribuindo para a reflexão deste currículo para o ensino de inglês, espanhol e de francês. Surge também um espaço para que diretores/as de CILs se aproximem entre si, para discutir a implementação deste Currículo de LE em CILs. O ensino público de línguas em CILs condiciona-se a uma legislação oriunda de uma instância central, a SEDF. De 1999 aos dias atuais, há movimentos em relação ao currículo do LE em CILs.

Assim, os primeiros anos do novo século são marcados por reuniões entre diretores/as e de coordenadores/as de CILs a fim de elaborar uma nova Orientação Pedagógica para CILs. Este documento, Orientação Pedagógica para CIL, foi lançado em 2002. Nesta Orientação Pedagógica/2002, há uma fundamentação legal, objetivos, metodologia de ensino e funcionamento das oito instituições escolares do Distrito Federal.

A partir da publicação da Orientação Pedagógica em 2002 para CILs, uma comissão de diretores de CILs foi instituída, oficialmente, para elaboração de um Regimento Específico para CILs e um calendário escolar diferenciado. Em 2005, por meio de portaria de n. 165, de 8/06 deste ano, a SEDF institui uma comissão com membros de CILs e da instância central da rede pública para elaboração de um regimento para os CILs. Esta comissão, ao término de seus trabalhos, apresentou à SEDF um relatório justificando as principais metas deste novo regimento, como por exemplo, a garantia do regime semestral em suas dependências. O principal desdobramento deste trabalho em comissão é o estabelecimento de um calendário oficial específico para tais CILs. Solicitou-se ainda que fossem elaboradas portarias específicas relativas à distribuição de cargas de professor de CILs, a ampliação de atendimento para estudantes da rede pública, sobretudo no que se refere à Lei 11.161 de 5/08/2005 para o ensino de Espanhol e a criação de outros CILs, como um CIL para a região chamada Asa Norte, em Brasília. Desta maneira, nos anos subsequentes, a partir de 2005, no documento que estabelece a principal política pública de acesso dos estudantes à rede pública, intitulado “Estratégia de Matrícula” tem-se, além do calendário comum às escolas, um calendário específico para CILs. Este calendário específico é mantido até a presente data⁷⁰.

A história contemporânea dos CILs no DF é também marcada pelo processo de elaboração por parte de cada CIL de seus Projetos Político-Pedagógicos que descrevem entre outros temas, as questões de mudanças de sede físicas destas escolas. O CIL do Gama, em 2003, transfere-se da Escola Normal do Gama para uma antiga escola de Ensino Fundamental, trazendo a solução para alguns dos problemas desta escola, bem como ampliando o espaço da mesma. O CIL do Guará tem seu espaço definitivo em 2010, após funcionar quatorze anos provisoriamente dividindo espaço com o Centro de Ensino Fundamental - CEF 02⁷¹. O CIL de Ceilândia tem sede própria em uma Área

Especial da Ceilândia, localizada em frente à Administração desta cidade. Em 2014, inaugura-se uma nova obra que abriga o CIL de Taguatinga.

Para além de mudanças físicas iniciadas em 2003, em 2004, a Subsecretaria Planejamento e de Inspeção de Ensino (SUBIP), órgão central da SEDF proíbe em definitivo qualquer sorteio de vagas remanescente para estudantes oriundos da comunidade em CILs. Na ocasião, os meios de comunicação se manifestaram recolhendo opiniões contrárias à decisão, porém a SEDF mantém até os dias de hoje tal prerrogativa: somente estudam nos CILs estudantes provenientes da rede pública de ensino. Contudo, saídas paralelas foram desenvolvidas pelos CILs para ofertar vagas aos/às estudantes da comunidade em suas escolas: oferta de matrícula em outro idioma para estudantes que já possuíam matrículas, bem como cursos e projetos ofertados pelas Associações de Pais e Mestres em horários distintos aos dos horários previstos para a rede pública.

Ainda em 2004, o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios por meio de suas duas Promotorias de Justiça e Defesa da Educação (Proeduc) se aproximam da realidade dos CILs e expedem recomendações públicas para os CILs a fim de garantir o direito à recuperação de seus estudantes⁷².

Em 2005, possíveis reflexos das atividades em CIL ocorrem a poucos quilômetros de Brasília, em Goiás, com o surgimento de uma experiência educacional em ensino de línguas: o Centro Municipal de Línguas Novo Gama é uma proposta do Secretário de Educação deste município e pelo Diretor Escolar da Escola Municipal Pedregal Lano Alves⁷³. Contudo, há lacunas quanto às possíveis repercussões dos CILs nos anos 2000 em outros estados do país, sobretudo na região do entorno do DF.

Segundo relatos do Professor Ângelo, participante deste estudo como sujeito entrevistado, em 2008, houve uma reaproximação dos CILs, por meio de reuniões entre os CILs e o governo do DF, à época do governo José Arruda⁷⁴, propondo uma pauta de debates, cujo foco principal foi a preocupação foram as questões pedagógicas em CILs. Em 2008, publica-se o Plano Decenal 2004-2013 e o Plano Plurianual 2008-2011 da SEDF⁷⁵, explicitando que o ensino de línguas e na aquisição de língua estrangeira seria para o ensino fundamental (p.85) prioritariamente.

No histórico de CILs no DF, observa-se uma lacuna quanto ao tema financiamento e recursos para estas escolas. De todas as PPP de CILs, este tema foi abordado em PPP do CIL de Brazlândia: em 2009, este CIL passou a receber recurso financeiro do Programa de Descentralização e Administração Financeira - PDAF, para o custeio de despesas e aquisição de bens de consumo e de bens permanentes. Outros acontecimentos marcam a história recente de CILs e têm impacto de certa maneira nas políticas públicas de ensino de LE no DF. Em 2009, ocorre o lançamento do programa *Um Gol de Educação* e elaboração de um currículo próprio de LE para o Ensino Médio em CIL, chamado currículo específico para LE. Por meio da fala do especialista, Professor Ângelo, este foi um marco contemporâneo em CIL: um currículo para estudantes do Ensino Médio.

Em 2010, há a mudança no critério de acesso aos CILs, a partir do que se intitulou “distribuição das escolas”, pois os CILs tiveram autorização para funcionar sem que tivessem obrigatoriamente escolas tributárias atreladas aos mesmos. Para alguns CILs, a tributabilidade foi considerada uma desvantagem. Primeiramente, porque asseguravam vagas para escolas em detrimento de vagas para estudantes da rede como um todo. Em segundo lugar, porque ao longo dos anos, atribuiu-se ao sistema de tributabilidade a causa de evasão escolar em CIL, de alto índice de repetência, de insatisfação dos/as estudantes que não queriam estar ali, inclusive, motivo de insatisfação dos/as docentes⁷⁶. Desta maneira, ainda em 2010, após reuniões entre representantes de CILs e setores da Administração central da SEDF, define-se que não haveria mais escolas tributárias de CIL, ou seja, encerra-se a obrigatoriedade do sistema de tributabilidade em CILs. Na prática, isso significou para os CILs, a possibilidade de autonomia na organização administrativa e de gestão em suas dependências. Para a comunidade escolar, houve a abertura de vagas para todos os estudantes da rede, sem que se privilegiasse determinada escola. Entretanto, o primeiro CIL de Brasília, para além da oferta de vagas à rede pública em geral, manteve duas escolas tributárias.

O sistema de tributabilidade, ao conectar duas, três ou mais escolas a um CIL preconiza uma concertação prévia entre as partes: organização de turnos dos/as estudantes; grade horária, questões de calendário escolar, conselho de classe, dependência, entre outros. O CIL de Brasília continuou com duas escolas tributárias, tendo em vista que tais escolas passaram a ofertar o ensino integral: da

“tributariedade compulsória” surge um processo de “integralidade voluntária” de escolas⁷⁷, sendo o mesmo assegurado em seus Projetos Político-Pedagógicos.

Outra discussão surge em 2010, a respeito dos idiomas ofertados em CIL. A implantação de novos idiomas é uma densa discussão, que envolve questões legais e especificidades dos Projetos Político-Pedagógicos de cada CIL. O CIL de Brasília, por exemplo, a partir de 2010, fez uma parceria com uma associação de cultura e língua alemã para oferta deste idioma em CIL. Outros CILs lançam cursos de língua japonesa⁷⁸. A oferta na educação básica da rede pública do DF de outros idiomas esbarra na formação de docentes nestas habilitações. Contudo, outro movimento que se observa no Distrito Federal em relação ao ensino de línguas, proveniente da Universidade de Brasília, que em 2009 cria o bacharelado em Linguística Aplicada, como uma ação do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, lançado pelo Governo Federal, cujo objetivo foi o de expandir as vagas para estudantes de graduação no sistema federal de ensino superior.

Observa-se que a oferta de três idiomas em CIL, inglês, espanhol e francês está, sobretudo, condicionada ao quadro de docentes, efetivos/as e temporários/as e não somente à demanda de idiomas pela comunidade local. No caso, por exemplo, do CIL de Brazlândia, segundo esta PPP deste CIL de 2010 e de 2011, foi somente a contratação dos professores/as temporários/as, a partir de 2008, que viabilizou a maior oferta de vagas em LE. Em 2010, o CIL de Brazlândia ofereceu à comunidade também a língua francesa. De acordo com relato apresentado neste PPP, essa conquista retrata o interesse da comunidade escolar, bem como os esforços da equipe gestora em garantir a ampliação e qualificação deste CIL. Contudo, em 2012, enquanto a pesquisadora esteve neste CIL para realizar grupos de discussão com jovens docentes e com estudantes desta escola, constatou-se que não havia a oferta de língua francesa, por carência de docente. A língua francesa foi ofertada aos/às estudantes no ano letivo de 2014, por interesse de uma docente de francês em transferir-se para este CIL, ampliando sua carga horária de 20h para 40h. Outra dificuldade deste CIL em Brazlândia é o turno noturno. Isso acontece porque poucos docentes se dispõem a se deslocar para Brazlândia por um contrato noturno de 20h. Assim, as carências de professores/as, de acordo com as tentativas de se abrir vagas no turno noturno, não têm sido supridas por falta de profissionais para lecionar neste turno em Brazlândia⁷⁹.

Em 2011, há uma reestruturação administrativa da SEDF, sendo criado em 13 de dezembro de 2011, uma Gerência para Escolas de Natureza Especial, que abrigou um núcleo para CILs: o Núcleo para Centros de Línguas – NCIL. No início de sua atuação, observou-se um impacto positivo na criação deste núcleo. Em 2012, o Projeto Político-Pedagógico da SEDF – Professor Carlos Mota, compreende que as Escolas de Natureza Especial são um “elemento fundamental para a construção de um modelo educacional que rompa com imobilismo, proporcione o combate à desigualdade social e construa novos espaços e tempos de aprendizagem [...]” (p.98). O plano de ação deste PPP Carlos Mota, prevê que a Gerência de Escolas de Natureza Especial, ao qual o NCIL está subordinado, amplie “a oferta de cursos de LEM” entre 2012 e 2014 (p.138). O NCIL marca o retorno de uma Coordenação a nível central, não por idiomas, mas com o “intuito de construir uma unidade pedagógica para todos os Centros de Línguas”, de acordo com declaração da Subsecretária da SEDF⁸⁰.

Em 2012, a Resolução n.01/2012, do Conselho de Educação do DF, nos artigos 13 e 14, ratifica que o ensino de línguas “pode ser oferecido pela própria instituição educacional ou por meio de parcerias com instituições especializadas em consonância com sua proposta pedagógica” (p.5).

Ainda no ano de 2012, a minuta das Novas Diretrizes Institucionais dos CIL é divulgada. Neste texto preliminar, o CIL é definido como uma escola que representa “uma política de ensino de línguas diferenciada no país”, na medida em que permite “o resgate de uma forma de ensinar que abarca aspectos negligenciados por uma visão parcial ou reduzida do que significa ensinar e aprender idiomas” (s/ numeração de página)⁸¹. Nesse texto, há uma proposta de estrutura de um currículo pleno e de cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, cuja base é a Lei 12.513/2011⁸². O curso intitulado Específico, para estudantes de Ensino Médio continuou alvo de discussão, sobretudo quanto ao currículo e o término do curso em três anos, sem a opção de aprofundamento em nível Avançado em CIL⁸³.

Para reconstruir a história mais recente de CILs, sobretudo, entre os anos 2013 e 2014, será importante ultrapassar os muros destas escolas para analisar as parcerias que os CILs: a) consolidaram, com a Embaixada dos Estados Unidos desde 2002, na edição anual do programa de intercâmbio Jovens Embaixadores e seu impacto; b) estabeleceram com a CAPES – MEC para

formação contínua de docentes, por meio de viagem de imersão de cursos no exterior, sobretudo nos Estados Unidos, sobretudo, a partir de 2010; c) lançaram com o governo federal na organização da Copa do Mundo de 2014, promovendo o projeto Gol de Educação, entre 2010 e 2014, o qual teceu uma rede de voluntários/as em idiomas para atuar em grandes eventos realizados em Brasília.; d) e finalmente, a parceria que os CILs inauguraram com a Assessoria Internacional do GDF, com o programa de imersão em línguas em 2013, para estudantes de inglês.

O modelo de políticas públicas que favorecem o intercâmbio de jovens no ensino superior irradiou-se no Distrito Federal. Programas de governo, delineados para se tornar políticas de Estado são acessíveis o/a jovem estudante universitário da segunda década do século XXI, cuja a mobilidade no exterior pode ser alcançada até mesmo sem o conhecimento exigido do idioma⁸⁴. No DF, com o programa Brasília Sem Fronteiras, em 2013 e 2014 para o/a estudante de CIL, há o reconhecimento que a internacionalização é importante para o desenvolvimento educacional, inclusive para o/a estudante da Educação Básica. Pesquisas futuras podem ser feitas para verificar o impacto destes programas na formação do/a jovem e também do docente em LE.

Em 2014, o Currículo em Movimento traz para as escolas uma proposta de superação prescritiva, linear e hierarquizada de currículo, propondo eliminar a fragmentação e descontextualização dos conteúdos culturais e das atividades didático-pedagógicas e acadêmicas⁸⁵. Sacristán (2000) destaca que é necessário que se apresentar aos/às estudantes novas propostas frente às anteriores. Cada CIL tem a sua história e o seu PPP, que segundo Lima (2013), como uma expressão do nível local, refletem e interroga “valores e orientações políticas de mais vasto alcance e circulação na sociedade” (p.37). Entretanto, ter acesso aos PPP de cada um dos oito CILs não é tarefa fácil na atualidade e constata-se que este tema carece de pesquisas aprofundadas.

O quadro 18, a seguir, apresenta uma síntese dos principais fundamentos legais para os CILs do DF a partir de 1999, até os dias atuais:

Quadro 18: Síntese da fundamentação legal dos Centros Interescolares de Línguas (1999-2014).

Data	Documento/vigência	Conteúdo do documento em relação aos CILs
2000	Matrizes Curriculares da Educação Básica – Parecer 62/99 – CEDF DODF de 11/1/2000	Aprova as Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, bem como A Proposta Pedagógica da Educação Básica para as Escolas Públicas do DF.
2002	Orientação Pedagógica – Centros Interescolares de Línguas	Atualiza a Orientação Pedagógica nº 03/1994 Fundamenta-se no Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do DF (2000) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais Brasília: MEC/SEC, 1998.
2004	Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Reder Pública de Ensino do DF – 3ª edição – Documento elaborado em 2000, atualizado em 2001. Atendendo às alterações ocorridas nas Resoluções nº 01/2003 e nº 01/2004 - CEDF	Título I – Da Organização das Instituições Educacionais Cap I – Da Estrutura Organizacional Art. 3º As instituições educacionais, de acordo com as suas características de atendimento, classificam-se em: XI – Centro Interescolar de Línguas – destinado a oferecer, exclusivamente, língua estrangeira moderna para complementar o currículo de três ou mais instituições educacionais Título IV – Das Disposições Gerais e Transitórias Art. 187 - Dada a especificidade de atendimento, podem ter regimento próprio, aprovado pela SEDF as instituições educacionais constituídas por: V – Centro Interescolar de Línguas - CIL
2009	Regimento Escolar das Instituições da Rede Pública de Ensino do DF (DODF nº 240, de 14/12/2009). Revoga o Regimento Escolar aprovado pela Ordem de Serviço n. 63, de 19 de junho de 2006, DODF nº 119, de 23/06/2006	Título IV – Da Formação Complementar e da Intercomplementaridade Cap I – Da Formação Complementar – Dos Centros Interescolares de Línguas Cap II – Da Intercomplementaridade – Das Escolas-Parque
2009	Regimento Interno da SEDF (Decreto nº 31.195, de 21 de dezembro de 2009). Publicado no Suplemento do DODF nº 246, de 22/12/2009. Altera o Decreto n. 27.591, de 1/01/2007. Consolida as disposições do Decreto nº 28.007, de 30/05/2007 e aprova o Regimento Interno da SEDF	Título IV – Das Disposições Finais Art. 185 – A Rede Pública de Ensino do DF tem a seguinte composição, observada a vinculação das instituições educacionais às respectivas Diretorias Regionais de Ensino (os oito CILs aparecem vinculados às suas respectivas regionais)
2011	Organograma da SEDF - GENESP- NCIL (13/12/2011)	Criação do Núcleo dos CILs, vinculado à Gerência de Escolas de Natureza Especial, da Subsecretaria de Educação Básica – SEDF para tratar temas relacionados aos CILs
2012	Projeto Político-Pedagógico da SEDF Professor Carlos Mota	No PPP, não há referência aos CILs especificamente e sim no item 9.4, há definição de Escolas de Natureza Especial - GENESP, gerência à qual o NCIL está vinculado. Na página 138, há o objetivo de “expandir a oferta de cursos de LEM” com a “ampliação da oferta para atendimento a educandos nos Centros Interescolares de Línguas”.
2012	Normas para o Sistema de Ensino do DF – Resolução 01/2012 CEDF, alterado pela Resolução de 1/2014 - CEDF	No artigo 14, das normas do sistema de ensino do DF, mantém-se a autorização que o ensino de LE possa ser desenvolvido pela instituição ou por parcerias.
2014	Currículo em Movimento	Em oito cadernos discutem-se uma proposta curricular baseada nos princípios da educação integral; integralidade, transversalidade, diálogo escola-comunidade, territorialidade e trabalho em rede. Uma minuta de Diretrizes para CILs são lançadas, mas sem aprovação das mesmas até a presente data.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora - junho/2014.

5.3.2 Vozes de docentes contemporâneos/as: um especialista e uma jovem que leciona espanhol

As duas entrevistas narrativas a seguir, ilustram o desafio de ser docente de CIL e do sistema público da SEDF: quer em uma instância central, com o Professor Ângelo, que também atuou em um CIL do DF; quer em uma instância local, como a Professora Juliana, docente de espanhol de contrato temporária em 2012, em busca de concurso para sua efetivação na SEDF. Segundo Weller e Zardo (2013), o/a entrevistado/a é considerado especialista quando ocupam não somente o primeiro escalão em instituições, mas aqueles que também atuam em nível intermediário na gestão central das instituições. Em entrevistas com especialistas, o entrevistado é considerado “como representante de uma estrutura de poder de tomar decisões, deliberar e resolver problemas” (WELLER; ZARDO, 2013, p.135).

Entrevista com o especialista Professor Ângelo: *O tempo é outro*

A entrevista narrativa com especialista ocorreu com o Professor Ângelo. Segundo Weller e Zardo (2013), a relevância do emprego de entrevistas narrativas com especialistas está em sua dimensão científica e política, “na medida em que permite o aprofundamento teórico sobre a trajetória biográfica e profissional dos gestores e a relação desta com os pressupostos que orientam suas ações na efetivação de políticas educacionais” (p.131). Assim, a entrevista com um gestor da SEDF responsável pelos CILs no DF aconteceu em 21 de maio de 2012, na própria sede desta instituição pública. À pesquisadora é dada a explicação que o local estava sendo desocupado por motivo de reforma, assim, a sala tinha apenas uma grande mesa, um armário, uma mesa com computador. A mudança deste Núcleo para outra local aconteceria ainda neste próprio mês, razão pela qual este local se encontrava quase vazio, sem mobiliário e praticamente sem a presença de ninguém. A equipe do NCIL cumprimentou a pesquisadora e esta equipe pareceu bem coesa e disposta a dar as informações solicitadas.

Esta entrevista foi gravada e ao término da mesma houve uma hora a mais de conversa. Estavam presentes um coordenador e uma coordenadora deste núcleo para os CILs - NCIL, entretanto, a entrevista aconteceu com o especialista,

Professor Ângelo, sendo que uma das presentes se apresentou brevemente e se ausentou do recinto⁸⁶. Perto do término desta entrevista, outro especialista entrou na sala e participou por alguns momentos da entrevista, quando a mesma estava perto de seu término.

O especialista, Professor Ângelo respondeu às questões de maneira pausada, firme, confiante. Após o término da gravação de aproximadamente uma hora, houve ainda interação com a pesquisadora⁸⁷. Professor Ângelo é docente de inglês da SEDF desde 1998⁸⁸. cursou Letras na Universidade de Brasília e concluiu o Mestrado Acadêmico. Anunciou que é autodidata no idioma que ministrou, tendo estudado também francês e espanhol. Como transporte para o trabalho, utiliza o metro e pretende fazer o Doutorado, tendo manifestado que teve um projeto de pesquisa já aceito por uma universidade. Até a presente data não fez viagem ao país do idioma que ministrava e declarou não participar de associações ou grupos. Durante a entrevista narrativa, constatou-se por meio da fala deste coordenador que o NCIL pretende ter um papel de articulador e de intermédio entre os CILs e outras Subsecretarias da SEDF. Não é um Núcleo que tenha a competência para contratar professores, porém pode fazer a articulação entre os CILs com a Subsecretaria responsável por isso. Tem inclusive preparado um edital para professores temporários para 2012, que possa ainda servir para o ano letivo de 2013.

De acordo com dados dessa entrevista, houve uma aproximação deste núcleo NCIL com o MEC, por exemplo, para que os CILs fossem incluídos no Censo Escolar. Relata uma reunião do MEC com esse núcleo para atender a esta demanda. Descreve também um encontro nacional no MEC em que este tipo de escola, o CIL tornou-se referência de escola para LE no país, segundo Professor Ângelo. Há no planejamento desse NCIL, a intenção de se organizar fóruns de setores dentro dos CILs, ou seja, um fórum para professores que trabalham em Salas de Recursos, outro fórum de Secretaria de CILs, outro fórum de coordenadores e supervisores de CILs para avançar nas Diretrizes Pedagógicas para CILs. Esclarece que o NCIL estabeleceu uma relação tímida com o setor da educação especial, se aproximando “timidamente” (linha 186) deste setor.

Ao assumir esta atividade como especialista, Professor Ângelo relembra que não encontrou nenhum arquivo ou material pedagógico arquivado na SEDF sobre CILs, nem atas de reuniões, ou algo mais sistematicamente organizado.

Tem-se a memória das pessoas e algumas fotos doadas por docentes. Entende que é a “gente tem que garimpar e construir esses documentos” (linhas 235 e 236) da história dos CILs. Do ponto de vista pedagógico assevera que não se tem nenhum material pedagógico arquivado dos anos 1980 e dos anos 1990, caso pretendesse pesquisar a didática do ensino de línguas destas escolas. Para o Professor Ângelo, conforme linhas 662-669:

662	Am:	O tempo é outro (.) a questão tecnológica;
663		é:: modificou fez uma verdadeira revolução e nós
664		precisamos rever nossa=nossa existência (1) O que somos,
665		Quem somos, O que fazemos, Pra quem, Pra quê fazemos,
666		Por que fazemos, (1) então todas essas questões esses
667		grupos de trabalhos vão discutir e:: nós vamos transformar
668		isso num:: documento que vai ser publicado no Diário
669		Oficial:: <u>aprovado</u> pelo Conselho de Educação;

Quando Professor Ângelo afirma que “o tempo é outro” (linha 662), justifica esta questão, primeiramente, pela questão tecnológica (linha 662). Contudo, explicita que é o momento de redefinição para os CILs, com a preocupação de produção um documento para legitimar tais mudanças. Durante esta entrevista, Professor Ângelo coloca como desafio de seu Núcleo: a) o debate sobre o currículo de LE em CIL, pois os cursos são longos, com até sete anos até a formatura em um idioma (linhas 574-577); b) a rediscussão das Orientações Pedagógicas para CILs, para que sejam referendadas pelo Conselho de Educação do DF, com todo o funcionamento dos CILs; c) o problema da ausência de professores de francês habilitados em concurso para suprir vagas abertas em CILs, pois “não há professores de francês” (linhas 455 e 456); e d) o papel dos CILs como um formador de professores de LE do ensino regular, podendo oferecer formação continuada dos professores por meio da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação - EAPE.

Entrevista com Professora Juliana: *Missão*

A jovem professora Juliana tem 24 anos⁸⁹. Estudou Letras, com licenciaturas em português e espanhol na instituição privada no Guará (DF).

Aprendeu o idioma que ministra na própria instituição superior em que fez sua licenciatura. Estudou inglês e francês em CILs. Nunca fez viagem para o país do idioma do qual leciona, por falta de oportunidade. Em 2012, atuou como professora de espanhol temporária da SEDF, estando há oito meses na instituição de ensino, com carga horária semanal de 40h, no turno matutino e vespertino, com regência no turno matutino. No momento da entrevista, não exerce outra atividade remunerada, além da docência, recebendo de 4 a 6 salários mínimos por mês.

A passagem Aprendizagem de línguas estrangeiras apresenta o percurso da jovem docente, a partir da pergunta inicial da pesquisadora, sobre sua trajetória como jovem e como professora, conforme linhas 1-7:

1 **Y:** Estou com a Juliana (.) professora do CILC de Ceilândia (.)
 2 e nós vamos conversar hoje aqui a respeito da trajetória
 3 dela como jovem e professora; É:: Juliana; então=eu
 4 gostaria que você (.) se você pudesse falar um pouco sobre
 5 a sua trajetória de vida; (1) começando assim; como surgiu
 6 essa ideia de estudar uma língua estrangeira (.) como você
 7 estudou qual a língua, (1)

Juliana apresenta sua trajetória, inicialmente no curso de inglês, depois em francês, formando-se em espanhol, entre as linhas 8 e 36:

8 **Jf:** Bom (.) eu:: sempre morei em Samambaia e:: surgiu uma
 9 oportunidade quando eu -tava na sétima série de fazer o
 10 CILC de Taguatinga né, Eu tive uma professora de
 11 português inclusive; que falou pra gente, "ah:: tem a
 12 oportunidade de vocês fazerem uma língua (.) e lá em
 13 Taguatinga -tá tendo:: inscrições" ai eu fui né, E até no início
 14 a gente sempre pensa no inglês (.) porque o inglês é né, é::
 15 está aí na comunicação, Mas (.) acabou que não teve vaga
 16 pra mim em inglês (.) me sobrou a vaga do francês e aí eu
 17 comecei a fazer francês e gostei bastante desde a primeira
 18 aula né, me interessou muito e:: eu continuei fazendo até o
 19 Avançado né, isso em paralelo com a escola aí:: eu
 20 também=o ensino médio eu fiz lá no Elefante Branco e fiz o

21 inglês (.) que era a escola tributária (1) mas o inglês eu não
 22 gostei muito né, eu:: gostei mesmo do francês (.) só que
 23 nessa época eu tinha em mente de fazer alguma coisa
 24 voltada para saúde (.) eu pensei até mesmo em Medicina
 25 mas é:: não consegui passar no vestibular (.) se eu tivesse
 26 feito Letras (.) @eu teria passado@ então; depois eu
 27 consegui a bolsa né, para Letras quando eu já tinha
 28 desistido de fazer alguma coisa pra Saúde; mas assim é
 29 uma área que eu sempre gostei também por causa né,
 30 desde o francês que eu gostei de línguas e ai eu fiz o
 31 espanhol e:: se eu tivesse tido a oportunidade antes eu teria
 32 feito Letras Francês mesmo (.) mas Letras Espanhol
 33 também me satisfaz bastante (.) eu gosto da língua (.) gosto
 34 de ensinar a língua (.) e:: é uma língua assim que “às vezes”
 35 parece fácil pela proximidade com português mas é::=é::
 36 uma língua complexa também (.) tem suas particularidades
 37 e que me encanta bastante (1)

As experiências de jovem estudante estão presentes em sua memória. A fala de Juliana é marcada pela oportunidade concreta de estudar em CIL, “aí eu fui né” (linha 14), por acaso, “me sobrou a vaga de francês” (linha 16), a obrigatoriedade por ser estudante tributária de CIL, “fiz o inglês” (linha 20) e por projetos que não se realizaram na área de Saúde, “não consegui passar no vestibular” (linhas 24 e 25) e “se eu tivesse feito” (linha 25), “eu teria” (linhas 26 e 31), “se eu tivesse tido a oportunidade” (linha 31) Sua trajetória entre CILs e a tentativa frustrada em seguir na área de Saúde e em Letras Francês não a afastaram da docência, tendo em vista que a mesma afirma que gosta “de língua” e “de ensinar língua” (linha 33). Juliana faz pausas durante sua fala, silencia por segundos, como se lançasse mão desta estratégia na reorganização de suas ideias para posteriormente apresentá-las.

Durante a entrevista narrativa com Juliana são tratados os temas sobre a docência em espanhol, suas experiências, da formatura à contratação temporária pela SEDF em 2012, suas dificuldades iniciais e a insegurança no início de sua atividade docente. Juliana relata sua aproximação e busca de entendimento dos

problemas e particularidades de cada estudante, confessando que não gosta de trabalhar com crianças. Explica como é o formato dos cursos de espanhol, a formação das turmas e o material didático, chamando a atenção na importância na comunicação com os/as estudantes. Quanto à sua situação profissional, enquanto professora de contrato temporária, afirma que há uma instabilidade e dificuldades de planejamento do seu futuro profissional em função do contrato precário e a ausência de concurso para contratação efetiva na SEDF. Não obstante a este fato, tem o desejo de continuar a se aperfeiçoar na língua-alvo e pretende continuar na carreira docente.

Na passagem final desta entrevista narrativa, intitulada *Projetos de Futuro*, Juliana define a docência como uma “missão”. Esta última passagem da entrevista inicia-se com a pergunta da pesquisadora,

- 1 Y: Quais são os seus projetos, @de vida né@ como
 2 jovem:: é:: quais são=as=suas:: Seus pensamentos (.) seus
 3 projetos para o futuro, (.)
 4 Jf: Bom:: (.) o meu projeto é continuar na docência né, porque é
 5 uma área que eu realmente gosto e:: quando eu entrei na
 6 faculdade tinham outras oportunidades né, não é só °muitas
 7 vezes° alguém de fora pensa que Letras, “ah:: @vai ser
 8 professor@” (.) mas não. A gente tem várias outras
 9 oportunidades né, mas quando eu entrei:: eu falei, “ Não. Eu
 10 vou ser professora (.) eu quero ser professora porque eu
 11 gosto de ensinar” e:: então eu quero continuar fazer alguma
 12 Especialização=continuar na docência (.) melhor como
 13 professor (.) adquirir mais experiência e jamaiz parar de
 14 estudar né, porque:: nós (.) seres humanos não podemos
 15 parar nosso conhecimento (.) nosso conhecimento sempre
 16 tem que aumentar e como professores a responsabilidade é
 17 maior né, porque nós estamos|formando outras pessoas (2)
 [...]

Juliana está decidida em ser docente de espanhol. Pretende continuar, se especializar e ter mais experiência. A pesquisadora faz sua pergunta sobre a docência, indicando que estão no término da entrevista⁹⁰ (linhas 85-94):

85 **Y:** Então pra gente já ir encerrando né, eu queria assim te=te
 86 colocar; se você quisesse falar então (.) o que seria pra você
 87 essa docência de:: sucesso, O que é ser uma professora de
 88 sucesso, Que consegue:: transmitir aquilo que é importante
 89 para o estudando né,
 90 **Jf:** Γ uhum::
 91 **Y:** Γ o que você espera, o que você vê
 92 como sucesso, aí você encerra; coloca o que você
 93 gostaria=pra gente::: você fica bem à vontade pra falar e aí
 94 a gente encerra;

Juliana ouve a pergunta e responde com um momento de reorganização cognitiva, indicado pela utilização do marcador conversacional suprasegmental “uhum” (linha 06). Este marcador, segundo Marcuschi (2006), é “de natureza linguística, mas não de caráter verbal” (linha 63). É uma pausa preenchida com um marcador, “servindo para o planejamento verbal e tem uma motivação sobretudo cognitiva” (MARCUSCHI, 2006, p. 64). Para este autor, tais marcadores suprasegmentais surgem, sobretudo, nos momentos em que a conversação se organiza. A pesquisadora faz uma “constelação de perguntas” (MARCUSCHI, 2006, p, 41), ou seja, a reduplicação de perguntas. Isto é considerado comum e podendo ocorrer, segundo este autor, no início da conversação, evidenciando momentos de hesitação. Juliana que a docência é uma missão que se tem em sua vida, conforme linhas 94-136:

95 **Jf:** Γ -tá. (2) Bom (.) é:: a docência pra mim é
 96 como uma:: você pegar pra sua vida (.) não é só uma
 97 profissão porque eu hão estou praticando a docência só
 98 quando eu estou aqui dentro de sala de aula mas na minha
 99 vida; eu estou praticando; então::: e tudo aquilo:: eu=quero
 100 ter sucesso eu preciso me preparar °por isso° (.) é
 101 importante né, o professor ele sempre está buscando um::
 102 conhecimento maior; -tá buscando se especializar e também
 103 está buscando a=a parte humana né, porque::: ser
 104 professor não é só aquela teoria mas também é a prática (.)

105 é ver o aluno:: como uma pessoa (.) é se colocar no lugar
106 dele °então muitas vezes° eu penso, “quando eu era aluna
107 eu gostaria que fosse assim né,” então é importante a gente
108 ve- pela visão do aluno também; e:: é:: a gente sabe que o
109 professor ele não é tão valorizado como deveria ser mas:: o
110 que motiva a gente é o que nós vemos né, no nosso aluno
111 e:: com certeza aqueles que têm mais experiência né,
112 podem ver os resultados por aí quando encontra um aluno
113 há:: de tantos anos e ver que ele se deu bem na vida né, se
114 formou (.) tem uma profissão (.) eu acho que isso é o que
115 mais vale a pena porque se a gente for buscar algo material
116 °realmente° @não vamos conseguir@ mas é:: a motivação
117 é o bem que a gente faz pro aluno; o conhecimento que a
118 gente está transmitindo; então:: pensar sempre no melhor
119 (.) fazer o melhor (.) porque:: eu não posso pensar em fazer
120 mais ou menos só porque eu estou recebendo meu salário e
121 vou=vou dar minha aula aqui de qualquer jeito (.) não. Eu
122 acho que sempre tem que fazer o melhor porque:: o aluno
123 merece o melhor né, e nós estamos aqui pra:: é=ver o
124 resultado do nosso trabalho numa pessoa (.) num cidadão
125 né, ali nós estamos formando uma pessoa é °talvez a
126 personalidade° dela né, é=então=é uma responsabilidade
127 muito grande; Eu quando eu pensei “vou ser professora”
128 mas eu pensei também na responsabilidade que eu teria
129 de:: não só estar aqui exercendo uma profissão mas de
130 está- formando uma pessoa então não é::=é:: a gente tem
131 que pegar isso como algo, é:: uma missão na verdade né,
132 tem aquela missão de formar uma pessoa=de dar o melhor
133 exemplo possível, de fazer sempre o melhor, então é:: eu
134 pretendo fazer isso (.) como eu estou no início ainda; mas
135 é:: eu pretendo sempre melhorar (.) sempre dar o melhor de
136 mim porque foi pra isso que eu me formei (2)

Juliana entende que a docência não é apenas uma profissão porque não se pratica a docência somente quando se está dentro de sala de aula, mas se pratica a docência o tempo todo. Distancia-se de seu discurso ao tratar do tema referindo-se ao “professor” (linha 109), em gênero masculino, que “não é tão valorizado quanto deveria ser” (linha 109). Afirmar que é preciso ter sempre um conhecimento maior, se especializando. Também buscar a parte humana, porque ser docente não é só aquela teoria, mas também é a prática, vendo o/a estudante como uma pessoa e colocando-se no lugar dele. Há dois personagens em seu discurso: o professor e o aluno. Juliana pensa em quando era estudante e em como gostaria que tudo fosse e acontecesse. É como se Juliana estivesse descolada de sua fala, retomando o seu “eu” (linha 114) quando trata da motivação em ser professora, “o bem que faz pro aluno” (linha 116), pois não há não vai conseguir nada “material” (linha 115). Prefere pensar em fazer o melhor (linha 122). Afirmar que não se pode pensar em fazer mais ou menos só porque se recebe um salário, e por isso se dará aula aqui de qualquer jeito. Acredita que o/a estudante merece o melhor, conseqüentemente, sua função é trabalhar para que o/a estudante seja um “cidadão” (linha 124). Anuncia que é uma “responsabilidade” (linha 128) muito grande, pois quando Juliana pensou em ser professora, considerou a responsabilidade de estar formando uma pessoa: docência como uma “missão” (linha 131). Na verdade, uma missão de formar uma pessoa, de dar o melhor exemplo possível, de fazer sempre o melhor porque foi pra isso que se formou (linhas 135 e 136).

Neste Capítulo V, buscou-se trazer os acontecimentos históricos sobre o ensino de LE no DF, tentando agrupá-los segundo características comuns, contextualizando o presente, por meio do passado. Para Ibañez (1992), a abertura para o futuro exige a viagem ao passado, para recuperar a força e revelar as pegadas dos futuros reprimidos (presentes no presente como inconscientes)” (p.213).

O objetivo deste Capítulo foi o de reconstruir a história do ensino de línguas no DF, com foco no ensino público de idiomas, tendo em vista que “há uma falta de publicação que tratem da realidade brasileira e do ensino das línguas estrangeiras” (CHIANCA, 2007, p.12). Interpretou-se, inicialmente, o discurso proferido por André Malraux em 1959, interpretou-se entrevistas narrativas e um grupo de discussão GD *Marcar História*.

Como resultados deste capítulo propõe-se três períodos na história do ensino público de línguas no DF: o primeiro período, de 1959 a 1973; o segundo de 1974 a 1998 e o terceiro período de 1999 aos dias atuais. Vozes de docentes dos anos setenta, de pioneiras de CIL, de um especialista e de uma docente contemporânea colaboraram na compreensão desta história. Segundo CHARMAZ (2009), “questões neutras não significam uma entrevista neutra” (p.48), na medida em que uma entrevista reflete aquilo que os sujeitos da pesquisa levam para a entrevista, as suas impressões durante a mesma e as relações nelas construídas.

Trazer a história do ensino de línguas do DF traz a reflexão que há também movimentos na história dos CILs do DF, tendo em vista que os mesmos foram criados dentro de um modelo de atuação e que na atualidade encontram-se em fase de transição dentro da própria estrutura da rede pública, quanto às suas relações com as escolas regulares do Distrito Federal. Os Projetos Políticos-Pedagógicos de cada CIL, não apenas as Orientações Pedagógicas comuns aos mesmos podem exemplificar os embates e movimentos que têm ocorrido na organização destas escolas, que mesmo estando em rede, têm percursos e características diversas. Com as entrevistas narrativas de docentes contemporâneos, Professor Ângelo e Professora Juliana, conclui-se que há um campo amplo para docência em LE e que há jovens que se pretendem iniciar sua trajetória profissional no magistério público.

No Capítulo VI, busca-se compreender os/as jovens estudantes de línguas em espaços específicos de idiomas e os/as da escola de francês conveniada, seus perfis, suas dificuldades, motivações no ensino de línguas no Distrito Federal.

Ilustração 6: Grupo de Discussão *Tirar Onda* – Brasília (DF)



Fonte: Arquivo da Pesquisadora - junho/2010

CAPÍTULO VI JOVENS QUE ESTUDAM LÍNGUA ESTRANGEIRA

*As palavras que falo sem nexos, os sinais que estão no contexto do texto
e os fatos que não são de fato aquilo que eu quero que um dia desejo no ato,
não desista de mim...
Banda Surf Sessions¹*

Este Capítulo trata dos/as jovens que estudam língua estrangeira a partir de cinco grupos de discussão, selecionados para interpretação, que foram realizados com jovens estudantes de CILs e da escola conveniada de francês à SEDF, a saber: GD *Aurora*, GD *Tirar onda*, GD *Dimensão*, GD *Com música*, GD *Esforço*. Este Capítulo é composto por três partes: a) a caracterização de cada grupo de discussão, b) as dificuldades e c) as motivações no estudo de línguas estrangeiras.

6.1 Apresentações dos grupos de discussão com jovens estudantes de línguas

Para caracterizar cada grupo de discussão, inicialmente, destacou-se uma fala significativa durante a discussão dos/as jovens, a partir da metáfora de foco que justifica o nome atribuído ao grupo. Apresenta-se excertos do diário de campo escrito pela pesquisadora, anuncia-se também as características de cada grupo de discussão. Por se tratar de relatos do campo, optou-se pelo emprego da escrita confessional para as observações e vivências do trabalho de campo (CHARMAZ, 2009). Finalmente, delinea-se o perfil dos/as entrevistados/as.

6.1.1 GD *Aurora*

*“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*

Diário de campo

O grupo de discussão GD *Aurora* foi o primeiro grupo que realizei para esta pesquisa doutoral. Em junho de 2010 convidei jovens estudantes de francês para participarem de um grupo de discussão. Este primeiro grupo de discussão realizou-se em 28 de junho de 2010, com os/as jovens estudantes do primeiro semestre em

francês, do turno matutino. Codifiquei esse grupo por GD01, para posteriormente, chama-lo de GD *Aurora*. Houve dois momentos no grupo de discussão com tais estudantes: no final do primeiro semestre letivo e no final do segundo semestre de 2010. Os grupos de discussão foram chamados GD *Aurora* e de GD *Aurora II*. Os/as jovens estudantes/as participantes desse GD01 foram meus estudantes/as durante o ano de 2010.

A escola conveniada de francês à SEDF, local em que o grupo de discussão aconteceu, por meio de sua coordenadora pedagógica, autorizou-me a realizar esta atividade de pesquisa². Houve uma imediata aceitação por parte dos/as jovens estudantes/as para esta atividade. Entreguei aos/as mesmos/as um pedido de autorização a ser encaminhado aos pais e ou responsáveis por serem menores de idade. A data escolhida para realização desse grupo de discussão foi o primeiro dia de férias, após o término das aulas de francês. Esta data foi aceita por unanimidade e os/as mesmos/as optaram em comparecer às 7h da manhã, horário de suas aulas de francês, mantendo a rotina de estudos. No dia marcado, em uma manhã fria de junho, os/as jovens compareceram ao encontro. Daí o fato de o nome desse grupo de discussão referir-se ao início da manhã: *Aurora*. Ao proceder à análise e interpretação desse grupo de discussão, confirmei o nome *Aurora* a partir da dura rotina matinal desses/as jovens para fazer o curso de francês.

O início do GD *Aurora*, com a gravação das falas dos/as jovens aconteceu às 7h30 e o término ocorreu às 8h30 aproximadamente. Quanto à parte técnica, durante este grupo de discussão, não houve interrupções durante a gravação.

O GD *Aurora* foi realizado com descontração. Houve muitas risadas, falas aglutinadas, até mesmo confusas, corrigidas e retomadas. Após uma leitura detalhada das falas transcritas, constatei cinco dificuldades em relação à metodologia relativa ao grupo de discussão. Uma primeira dificuldade, pode ser percebida no início do grupo de discussão, com introduções longas gravadas, pois muito detalhamento sobre a pesquisa pode gerar informações repetidas, abstratas e, por vezes, com vocabulário específico e acadêmico para aos/as jovens participantes. Como exemplo, tem-se a minha fala: “o meu tema de doutorado” (linha 16). Sugiro uma breve introdução com o mínimo de informação no início do grupo de discussão.

Uma segunda dificuldade que tive ocorreu na abertura deste grupo de discussão, pois fiz questões longas demais formuladas para os/as jovens. Tais perguntas foram de certa forma direcionadas, induzindo às respostas dos/as jovens:

“de onde partiu esse interesse” (linha 37). Neste caso, pressuponho que há “interesse” sobre o tema, como se houvesse apenas uma justificativa para o “interesse” pelo estudo de francês.

Uma terceira constatação foram as minhas interrupções durante as falas dos/as jovens, ou seja, no fluxo de fala com questões do tipo “por quê?” (linha 79). O melhor seria evitar perguntas desnecessárias, para que os/as participantes pudessem terminar seus raciocínios e ideias.

O quarto fator que considerei um desacerto e que pôde comprometer o adensamento temático foi a formulação das perguntas e comentários. Uma pergunta não imanente ao assunto tratado pode cortar relatos e narrativas significativas, como por exemplo: “e vocês estudam outra língua?” (linha 108). Esta pergunta direta não propicia narrativas por parte dos/as entrevistados na medida em que a resposta é sim ou não. Uma sugestão de pergunta imanente neste caso específico é: “Como é essa coisa de estudar ou não?”.

O quinto fator de desacerto que observei, após a transcrição do GD *Aurora*, evidencia uma diferença entre grupo de discussão e grupos focais: o papel do/a entrevistador/a. Em grupo de discussão, o/a entrevistador/a é de mediador do grupo. Papel esse que não é de organizador do grupo ou das falas. Assim, por inexperiência, houve momentos em que conclui as falas e ideias pelos/as entrevistados/as, como ocorreu no exemplo a seguir: “que ótimo, que bom fez sentido né?” (linha 312). Além de comentários conclusivos, o fato de organizar as falas dos/as jovens não colabora para que o grupo de discussão tenha um caráter coletivo e que os/as jovens por eles/elas mesmas o façam livremente, bem como comentários sobre os procedimentos de gravação do grupo de discussão: “cada um poderia falar de cada vez para ficar mais fácil para a gente conseguir degravar a fala” (GD *Aurora*, fala da pesquisadora, linhas 557-558).

Acredito que os desacertos e dificuldades surgiram devido à inexperiência nesse método Grupo de Discussão, durante esta primeira fase exploratória de pesquisa. Contudo, ao longo do percurso de campo houve um amadurecimento no método Grupos de Discussão.

Dentre os assuntos discutidos com os/as jovens participantes, penso que o mais difícil de abordar foi o tema da família. Esta dificuldade pode ter ocorrido porque, de certa maneira, os/as jovens estavam predispostos a falar sobre suas rotinas e

cotidianos na escola de francês, conforme convite feito pela pesquisadora, sendo que a questão da família me pareceu um pouco fora do contexto de início.

Ao término desse grupo de discussão, os/as jovens agradeceram por terem participado dessa atividade de pesquisa e se dispuseram a continuar participando se preciso. Assim, dos cinco jovens que participaram em junho do grupo de discussão GD *Aurora*, três estiveram presentes em outro momento para essa pesquisa de doutorado, intitulado Grupo de Discussão *Aurora II*. Assim, em 13 de dezembro de 2010, realizou-se o grupo de discussão, intitulado GD *Aurora II*, codificado como GD04. O objetivo desse segundo encontro com os/as estudantes do GD *Aurora* foi o de compreender a trajetória desses/as jovens em seu segundo semestre de estudo de francês. Este segundo momento com tais jovens reforçou a questão das dificuldades em se conseguir uma vaga para o estudo de francês, bem como da rotina semanal difícil com este estudo às 7h da manhã e das poucas oportunidades de se falar francês fora do contexto de sala de aula.

Perfil de Beatriz, Taísa, Raquel, Pierre e Henri do GD Aurora

Os/as jovens estudantes do GD *Aurora* têm entre 15 e 18 anos: Beatriz, Taísa, Raquel, Pierre e Henri. São solteiros e somente estudam. Dos cinco estudantes que participaram deste grupo de discussão, três retornaram no final do ano letivo para mais um grupo de discussão.

Beatriz tem 15 anos, cor branca, religião evangélica, natural do Rio de Janeiro (RJ). Mora com os pais no Cruzeiro (DF) há onze anos. Tem uma irmã. Seus pais são naturais do Rio de Janeiro (RJ), são professores e têm ensino superior completo. Não informou a renda dos pais. Beatriz estudou durante a educação infantil em uma escola particular e urbana no Rio de Janeiro (RJ) e o ensino fundamental, em Brasília (DF), também em uma escola particular e urbana. Faz o ensino médio em Brasília (DF), uma escola pública e urbana. Estuda inglês atualmente no Centro Interescolar de Línguas de Brasília – CIL de Brasília e na Cooperativa de Professores de Língua Estrangeira Moderna - COOPLEM. Iniciou seu curso de francês em fevereiro de 2010, no turno matutino, na escola conveniada à SEDF, como estudante beneficiada por esta cooperação técnica. Seu lazer preferido é jogar vôlei e ler. Não faz parte de nenhum grupo ou associação.

Taísa Lorena tem 17 anos, cor parda, religião católica, natural da Ceilândia (DF). Mora com os pais na Ceilândia (DF) desde que nasceu e estão na mesma residência há dois anos. A mãe é natural do estado de Goiás (GO) e tem o ensino médio incompleto. Seu pai é natural do estado do Ceará (CE) e também possui o ensino médio incompleto. Não informou a profissão dos pais, nem a renda de ambos. Taísa estudou durante a educação infantil e o ensino fundamental em escolas particulares, cujos nomes não se lembrou, porém todas na Ceilândia (DF). Faz o ensino médio na Ceilândia (DF), em uma escola pública e urbana. Iniciou seu curso de francês na escola conveniada à SEDF em fevereiro de 2010, no turno matutino, como estudante beneficiada por esta cooperação técnica. Não informou se fez outro idioma. Seu lazer preferido é ir ao shopping. Não participa de grupo ou associação.

Raquel tem 18 anos, cor preta, religião evangélica, natural de Brasília (DF). Mora com seus pais na Asa Sul, em Brasília (DF) há cinco anos. Tem irmãos e irmãs. Sua mãe nasceu no Rio de Janeiro (RJ) e tem ensino superior completo. Seu pai nasceu em Brasília (DF) e tem ensino superior completo. Seu pai é psicólogo e atua como servidor público. Não informou a renda dos pais. Raquel estudou durante a educação infantil em escola pública e urbana e no ensino fundamental e médio em escola pública militar, ambas em Brasília (DF). Concluiu o ensino médio também em um colégio militar de Brasília (DF). Atualmente, estuda em curso pré-vestibular. No momento não estuda outro idioma além do francês. Iniciou seu curso de francês em fevereiro de 2010, no turno matutino. Não informou seu lazer preferido, não faz parte de nenhum grupo ou associação.

Pierre tem 16 anos, cor parda, não tem religião, natural de Sobradinho (DF). Mora em Planaltina (DF) há oito anos com os pais. Não informou a naturalidade dos pais, nem escolaridade ou renda dos mesmos. Seu pai trabalha como segurança. Pierre não se lembrou o nome completo de sua escola pública na educação infantil, apenas do apelido dessa escola em Planaltina (DF). Fez o ensino fundamental em escola pública também. Não informou se as escolas eram rurais. Faz o ensino médio em uma escola pública e urbana de Planaltina (DF). Iniciou seu curso de francês em fevereiro de 2010, no turno matutino, na escola conveniada à SEDF, como estudante beneficiado por esta cooperação técnica. Não informou se já estudou outro idioma. Seu lazer preferido é o futebol e ir ao shopping. Não participa de nenhum grupo ou associação.

Henri tem 17 anos, cor preta, somente estuda, solteiro, não tem religião, natural de Brasília, Distrito Federal. Mora em Planaltina (DF) há quinze anos com os pais. Tem dois irmãos. Não informou a naturalidade de seus pais, nem a renda dos mesmos. Sua mãe tem o ensino fundamental incompleto e não sabe a escolaridade de seu pai, nem a renda de ambos. Henri estudou na educação infantil em escola pública em Planaltina (DF). Concluiu o ensino fundamental nesta mesma escola pública. Faz o ensino médio em uma escola pública e urbana também em Planaltina (DF). Iniciou seu curso de francês em fevereiro de 2010, no turno matutino, como estudante beneficiado pela cooperação técnica entre a SEDF/AF. Nunca estudou língua estrangeira em outra escola, sendo o francês na escola conveniada à SEDF sua primeira experiência em língua estrangeira além do ensino regular. Seu lazer preferido é jogar bola e não participa de grupo ou associação.

Beatriz, Taísa, Raquel e Pierre informaram seus endereços eletrônicos, mostrando-se dispostos/as a colaborar com outras informações no decorrer da pesquisa.

6.1.2 GD *Tirar onda*

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

Diário de campo

O grupo de discussão intitulado *Tirar onda* e codificado como GD02, aconteceu no primeiro dia de férias dos/as estudantes de francês na sede de uma escola conveniada à SEDF, em Brasília (DF) no dia 29 de junho de 2010. Todos/as os/as participantes são bolsistas beneficiados/as por uma Cooperação Técnica entre a SEDF e esta escola, sendo que uma participante por motivos de saúde trancou sua matrícula durante este semestre de 2010. A mesma quis participar do grupo de discussão, porque mesmo sendo temporariamente ex-estudante, pretendia retornar o mais breve possível para o curso de francês, assim que sua saúde lhe permitisse.

No início do encontro, enquanto organizava o gravador, distribuí os questionários de identificação para que os/as participantes a preenchessem. Foram recolhidos também as autorizações dos pais e/ou responsáveis para a participação

desta atividade de pesquisa. Tais solicitações de autorização de pais e/ou responsáveis haviam sido entregues aos/as mesmos/as anteriormente, quando ocorreu o convite para esta atividade.

Desta maneira, quando os/as jovens participantes chegaram para o grupo de discussão, inicialmente preencheram suas fichas de identificação e autorizaram a tomada de uma fotografia. Uma jovem foi indiferente à escolha de seu nome fictício. Houve brincadeira quanto a isto por parte de um participante. A escolha do nome foi feita de imediato por mim, a seu pedido, e o nome foi aprovado pela mesma. O último participante a chegar preencheu seu questionário de identificação após o término do grupo de discussão, pois as discussões já haviam se iniciado. As conversas se estenderam até um pouco mais tarde, aguardando que o jovem Bruno completasse seus dados de identificação.

O GD *Tirar onda* teve início de gravação às 16h25 e o término as 18h10. Houve um imprevisto com o gravador da pesquisadora e alguns minutos foram perdidos, provavelmente devido à bateria do gravador. Uma participante colocou seu *MP3* à disposição e gravou o grupo de discussão, passando de seu *MP3* para meu *pen-drive*, no final da atividade. Esse episódio mostrou que houve um ambiente colaborativo durante este grupo de discussão, pois todos/as foram pacientes e empenhados na solução desse problema técnico. Entretanto, observei que algumas discussões não foram gravadas e não nos demos conta desse problema durante a realização do grupo. O problema técnico ocorrido prejudicou a gravação dos temas relacionados à trajetória familiar e as questões de discriminação e racismo. Consegui recompor algumas falas, pois os/as jovens deste grupo de discussão repetiram seus comentários quanto ao tema relacionado à discriminação de gênero quando conseguimos novamente proceder à gravação.

O nome do GD02 inicialmente foi "*Pôr-do-sol*" referindo-se ao momento do dia em que este grupo foi realizado, visto que durante sua realização o sol entrava pela janela da sala, iluminando o ambiente com as cores típicas do mês de junho de inverno de Brasília. Entretanto, ao me apropriar das falas dos/as jovens percebi que a metáfora de foco "*tirar onda*" (linha 852) refletia mais apropriadamente as orientações coletivas emanadas das discussões realizadas. O fato de estudar um idioma propicia a estes/as jovens uma ocasião em que podem se mostrar para outros jovens que não estudam idiomas.

Este GD *Tirar Onda* foi a minha segunda experiência no método Grupos de Discussão. Constatei que durante o início do grupo de discussão houve muitas explicações e justificativas sobre a pesquisa de minha parte e a falha do gravador, com problema de bateria, manuseio no gravador para os ajustes de som me fizeram optar até o término da pesquisa pelo uso do computador para gravação das falas. Por diversas seleccionei os/as falantes para interação. Isto demonstrou minha inexperiência neste método de pesquisa. Assim, além de mediadora e ouvinte das discussões, tornei-me também fonte contextual, pois os/as jovens referiam-se também a mim, durante alguns momentos de suas falas, pois oscilei entre os papéis de moderadora, de oradora e público desta cena.

Como quadro interativo durante este GD *Tirar Onda*, constatei que houve muitas conversas paralelas, que em certos momentos, quase boicotaram a interação comum dos/as participantes. Foram doze marcações de conversas paralelas na transcrição completa e estrita deste grupo de discussão. Além das conversas paralelas, houve barulho de gravação, barulho de cadeiras e uma participante, Sofia, tossiu algumas vezes na introdução de sua fala. Tais marcadores conversacionais não-verbais podem evidenciar que houve desconforto em na discussão de alguns temas, como por exemplo a discussão sobre o estresse da estudante Tatiana, apesar do clima de amizade demonstrado entre os/as jovens.

Perfis de Liz, Sofia, Tatiana, Caio, André e Bruno do GD Tirar Onda

As jovens estudantes do GD02 *Tirar onda* têm 15 anos e os jovens têm 16 anos: Liz, Sofia, Tatiana, Gabriel, André e Bruno. Os/as participantes deste grupo de discussão são solteiros/as, somente estudam e são estudantes beneficiados/as por esta cooperação técnica, a exceção de Tatiana, que temporariamente está com sua matrícula trancada por motivo de saúde. Estes/as jovens possuem email e se mostraram receptivos para conceder novas informações para a pesquisa.

Liz tem 15 anos, cor parda, religião protestante, natural de Campanha (MG). Mora com seus pais no Itapoã (DF), há seis anos. Tem dois irmãos. Seus pais nasceram em Belém, (PA). Sua mãe possui ensino médio completo e é auxiliar de engenheiro. Seu pai possui o ensino fundamental incompleto e é pastor aposentado. Não informou a renda dos pais. Liz estudou durante a educação infantil em escola

particular, Escola Sementinha, em Araruama (RJ). Não informou aonde fez seu ensino fundamental. Estuda atualmente inglês e francês no Centro Interescolar de Línguas de Brasília – CIL de Brasília. Iniciou seu curso de francês na escola conveniada em fevereiro de 2009, cursando o terceiro semestre em 2010, no turno vespertino. Seu lazer preferido é estar com sua família e amigos. Não faz parte de nenhum grupo ou associação.

Sofia tem 15 anos, cor branca, não tem religião, natural de Brasília (DF). Mora na Samambaia Norte (DF) há cinco anos com parentes. Tem uma irmã. Sua mãe tem ensino superior completo e não sabe a escolaridade de seu pai. Não informou renda dos mesmos. Sofia estudou durante a educação infantil em escola particular e urbana, intitulada pela mesma de Ursinho Encantado, enfatizando que esta escola foi inesquecível para ela, no bairro Sudoeste, em Brasília (DF). Faz o ensino médio em escola pública e urbana em Samambaia (DF). Atualmente, afirma não gostar de sua escola de ensino médio. Iniciou seu curso de francês em fevereiro de 2009 na escola conveniada e está no terceiro semestre. Estuda inglês, espanhol e italiano em escola pública e pela Internet. Tem interesse pelo italiano porque sua mãe mora na Itália há alguns anos. Seu lazer preferido é patinação. Não faz parte de nenhum grupo ou associação. Já fez parte de um grupo de malabares e patinação, mas há três meses se desligou do mesmo. Participou desse grupo por dois anos e se encontravam no Parque na Cidade.

Tatiana tem 15 anos, cor parda, declarou-se cristã, natural de Brasília. Mora em Brasília (DF) desde seu nascimento com seus pais. Os pais são do Piauí (PI) e ambos possuem o ensino médio completo. Não informou a profissão dos pais, nem a renda dos mesmos. Tatiana não informou aonde estudou durante a educação infantil, nem durante o ensino fundamental, apenas que eram escolas públicas. Faz o ensino médio no Centro de Ensino Médio Elefante Branco - CEMEB, em Brasília (DF), uma escola pública e urbana. Iniciou seu curso de francês na escola conveniada de francês à SEDF em fevereiro de 2009. Em 2010 fez seu trancamento do curso de francês na Aliança Francesa por motivo de saúde. Faz inglês no Centro Interescolar de Línguas de Brasília – CIL de Brasília. Não informou seu lazer preferido e não participa de grupo ou associação.

Caio tem 16 anos, cor parda, religião protestante, natural de Belém (PA). Mora no Núcleo Bandeirante (DF) há um ano com os pais. Tem irmãos e irmãs. Sua mãe é natural de Belém (PA) e tem o ensino superior completo. É assistente social.

Seu pai é natural de São Luís (MA) é técnico em telecomunicações. Caio não informou a escolaridade de seu pai, nem a renda familiar. Caio estudou durante a educação infantil na escola particular chamada Origem, no Núcleo Bandeirante (DF). Não informou sobre seu ensino fundamental. Faz o ensino médio no Centro de Ensino Médio da Asa Sul – CEMSO, em Brasília (DF). Iniciou seu curso de francês em fevereiro de 2009 na escola conveniada à SEDF e atualmente está no terceiro semestre, no turno vespertino. Estuda inglês e espanhol no Centro Interescolar de Línguas de Brasília – CIL de Brasília e já cursou inglês também em curso livre para idiomas chamado *A/ps*. Seu lazer preferido é assistir filmes. Participa há 10 anos de grupo ou associação relacionados à ação social e costumam se encontrar em uma igreja.

André tem 16 anos, cor parda, religião católica, natural de Brasília (DF). Mora na Samambaia (DF) com seus pais desde seu nascimento. Não informou a naturalidade dos pais, nem a profissão ou nem a renda dos mesmos. Afirmou que os pais possuem o ensino médio completo. André não se lembrou de suas escolas de educação infantil, nem de ensino fundamental. Faz o ensino médio no Centro de Ensino Médio Elefante Branco - CEMEB, em Brasília (DF), uma escola pública e urbana. Iniciou seu curso de francês em fevereiro de 2009 na escola conveniada à SEDF e atualmente estuda francês no turno vespertino. Estuda inglês no Centro Interescolar de Línguas de Brasília – CIL de Brasília e é monitor de inglês nesta escola. Não informou seu lazer preferido e não participa de nenhum grupo ou associação.

Bruno tem 16 anos, cor parda, religião protestante, natural de Belém (PA). Mora no Itapoã (DF) com seus pais há seis anos. Seus pais são de Belém (PA) igualmente. Tem dois irmãos, sendo que uma irmã participou deste grupo de discussão com ele: seu nome é Liz. Seus pais nasceram em Belém (PA). Sua mãe possui ensino médio completo. Seu pai possui o ensino fundamental incompleto e é pastor aposentado. Não informou a renda mensal de seus pais. Bruno estudou durante a educação infantil em escola particular, Escola Sementinha, em Araruama, no Rio de Janeiro (RJ). Faz o ensino médio no Centro de Ensino Médio Elefante Branco - CEMEB, em Brasília (DF). Iniciou seu curso de francês em agosto de 2008 na escola conveniada à SEDF e atualmente estuda o quarto semestre francês, no turno vespertino. Estuda inglês no Centro Interescolar de Línguas de Brasília – CIL de Brasília. Seu lazer preferido está relacionado aos esportes e à Internet. Participa de

grupo ou associação relacionado à igreja e ao judô. Frequenta o grupo de sua igreja e há um mês frequenta o grupo do judô, três vezes por semana no Batalhão Policial.

6.1.3 GD *Dimensão*

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”
Alan

Diário de campo

O grupo de discussão GD *Dimensão* aconteceu na Ceilândia (DF) em uma sala de aula do Centro Interescolar de Línguas, no dia 14 de setembro de 2012. Entrei em contato com os/as docentes deste CIL no dia 03 de setembro de 2012, na Sala dos Professores às 9h, quando tive a oportunidade de falar para todos/as professores/as que entravam para o intervalo no turno de regência matutino. Havia aproximadamente quinze professores/as que me ouviram. Pude assim contar para todos/as sobre minha pesquisa e os/as mesmos/as me informaram que o dia melhor para encontrar estudantes jovens: estudantes das séries finais do Ensino Fundamental e estudantes do Ensino Médio. Uma professora, porém me autorizou a convidar seus/suas estudantes para a pesquisa na quarta-feira da mesma semana, às 8h, o que aceitei prontamente. Esta professora me forneceu seus dados e contatos e se colocou à disposição para tudo o que precisasse.

No dia 05 de setembro, por volta das 8h40 convidar estudantes do nível Avançado para participarem de um grupo de discussão. Ao chegar e entrar em sua sala de aula, a professora regente me apresentou e me pediu que falasse sobre minha pesquisa. Tive a oportunidade de contar um pouco mais detalhadamente sobre a origem dos CILs do Distrito Federal, e de como eu me encaixava nesta pesquisa. Conte que havia entrevistado uma professora que foi a primeira diretora do primeiro CIL e houve muito interesse por parte dos/as estudantes para que detalhasse mais este fato. Entreguei a Autorização para os Pais e/ou Responsáveis para que os/as estudantes menores conversassem em casa, solicitando a devida autorização de participação na pesquisa. Aos/as estudantes maiores também entreguei uma autorização de participação, com meus contatos.

No dia do grupo de discussão, conforme havia combinado com os/as estudantes, cheguei minutos antes das 9h na sala determinada, para que assim que batesse o sinal os/as estudantes me encontrassem. Primeiramente este grupo de discussão seria realizado com quatro jovens. Entretanto, um estudante se ausentou neste dia e outra afirmou não poder ficar para participar da atividade. Neste caso, decidi me reunir com os dois estudantes presentes que se prontificaram em participar.

Informei aos dois estudantes e à professora que havia trazido um pequeno lanche para os/as mesmos/as tendo em vista que estavam em aula desde as 7h30 da manhã. Certamente gostariam de lanchar algo. Servi suco a ambos, biscoito e em poucos minutos concluíram este requisito da pesquisa. Recebi os dados de identificação de ambos e entreguei-lhes o Termo de Garantia de Esclarecimento, Liberdade de Recusa e Garantia de Sigilo. Leram e preencheram estes documentos enquanto eu organizava o computador para gravar este Grupo de Discussão, codificando-a como GD07. A sala estava bem arejada, contudo durante o intervalo das aulas havia certo barulho no corredor e quando as salas ao lado retornaram à aula, houve mais barulho ainda. Isso não inviabilizou nossa entrevista, mas fez um constante barulho ao fundo de nossas falas. A gravação não sofreu prejuízo apesar deste som ao fundo.

No início da entrevista, logo ao ligar o computador para a gravação observei que Alan estava sorrindo. Aliás, participou do grupo de discussão com sorriso no rosto, bem à vontade. Já Helena estava, aparentemente, mais tensa e não me olhou nos olhos inicialmente. Falou sempre com a voz mansa e bem concentrada. Ao falar com mais emoção por dois momentos fez gestos com a mão e por vezes, pude constatar que começava sua fala com o marcador conversacional “assim”, querendo dar um tom pouco mais formal a sua contribuição. Achei isto positivo, pois percebi que era sua forma de valorizar o que estávamos fazendo. Em certo momento, ambos falaram de maneira uníssona, colocando com as palavras e gestos, o termo “aspas”.

O nome do GD *Dimensão* ocorreu devido à orientação coletiva que ressaltou a importância do estudo de idiomas em CIL para ambos. Helena anuncia que se pudesse agradecer a pessoa que fez este tipo de escola, pois a mesma não poderia imaginar a dimensão deste ato, ou seja, a dimensão que é um Centro de Línguas para ela e para outros/as estudantes.

Durante o GD *Dimensão* observei um quadro de interação marcado por pausas após as falas, gerando em alguns casos, até uma mudança de tópico.

Entretanto, durante a interação entre Helena e Alan constatei também que havia pausas entre eles. Helena aguardava que Alan concluísse seu pensamento para se pronunciar. Aguardavam também lhe perguntas para que iniciassem suas respostas. Isto pode ter ocorrido por serem mais velhos ou pode ser um reflexo de uma prévia organização cognitiva por parte dos/as mesmos/as antes de expressarem suas ideias e pensamentos. Entretanto, houve poucos momentos de falas simultâneas, sobretudo, falas de concordância quando ambos afirmam ter o objetivo de terminar os estudos no CIL e de fazerem um cursinho para prestarem concurso para servidor público. Helena e Alan destacam também que esta oportunidade de exprimir suas opiniões sobre o Centro de Línguas foi também uma experiência válida para ambos. Helena declara que nunca havia participado deste tipo de atividade e que achou “bastante interessante essa iniciativa de estar falando do CILC” por acreditar que os CILs mudaram “a vida de muitas pessoas” (linhas 624-643). Esta cena é marcada também por um gesto de bater de palmas por parte de Alan, a fim de enfatizar que o ensino de inglês na escolar regular se resume ao aprendizado do verbo *to be* e pronto³.

No término da entrevista gravada por meio do programa *Audacity*, salvei a mesma diante dos dois, que inclusive ficaram curiosos para ver se tudo estava gravado sem problemas. Assim, mostrei-lhes como havia ficado nossas vozes durante a gravação. Já de pé, ambos se serviram mais de suco, de biscoito e foram embora, pois tinham compromisso no período da tarde. Fiquei na sala sozinha, organizei a mesma, tirei algumas fotos do ambiente, fechei a porta e parti.

Perfis de Helena e Alan

Helena tem 19 anos, cor branca, trabalha, solteira, sem filhos, religião protestante, natural de Cocal (PI). Mora com seus pais no Condomínio Privê, em Ceilândia Norte (DF) há 18 anos. Tem um irmão. Sua mãe é natural de Cocal (PI) e seu pai de Brasília (DF). Sua mãe tem o ensino fundamental incompleto e seu pai tem o ensino médio completo. Seu pai é porteiro e possui renda mensal de R\$1.300,00. Helena estudou durante a educação infantil em uma escola particular no condomínio Privê, em Ceilândia Norte (DF). O ensino fundamental fez no Centro de Ensino Fundamental 26, antiga escola chamada Escola Classe 30, no Setor O, em Ceilândia, uma escola pública e urbana. Fez o ensino médio no Centro de Ensino Médio de

Ceilândia, uma escola pública e urbana. Iniciou seu curso de inglês no segundo semestre de 2007 no Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia – CILC e estuda no turno matutino. Nunca fez outro curso de idioma. Vai para escola regular e para o curso de inglês de ônibus. Seu lazer preferido é passear com a família. Não faz parte de nenhum grupo ou associação.

Alan tem 22 anos, cor parda, trabalha, solteiro, sem filhos, não declarou ter religião, natural de Taguatinga (DF). Mora com seus pais no Setor P Sul, em Ceilândia (DF) desde que nasceu. Sua mãe é de Caxias (MA). Não soube informar a naturalidade de seu pai. Tem três irmãos. Sua mãe possui ensino fundamental completo e é manicure. Não soube informar a escolaridade de seu pai. Não informou a renda mensal de seus pais. Alan estudou durante a educação infantil na Escola Classe 57, no Setor P Sul, em Ceilândia, uma escola pública e urbana. Fez o ensino fundamental no Centro de Ensino Fundamental 18 e o ensino médio no Centro de Ensino Médio 10, ambas as escolas públicas e urbanas localizadas no Setor P Sul, em Ceilândia (DF). Iniciou seu curso de inglês no segundo semestre de 2007 no Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia – CILC e estuda no turno matutino. Nunca fez outro curso de idioma. Vai para escola regular e para o curso de inglês de bicicleta. Seu lazer preferido é tocar violão, jogar futebol e videogame. Não faz parte de nenhum grupo ou associação.

6.1.4 GD Com Música

O que me ajuda muito, muito, muito, muito mesmo é a música! Nossa eu canto demais eu só louca por música assim em inglês, aí muita coisa assim de pronúncia de palavra eu aprendi com música.

Patrícia

Diário de Campo

No dia 05 de setembro, estive pela manhã no CIL de Ceilândia para convidar estudantes de professores/as para participarem de minha pesquisa. Pouco antes de o sinal bater da escola, dirigi-me na sala de uma professora de inglês para convidar seus/suas estudantes para que participassem de grupo de discussão. Foi a segunda sala que pude entrar para convidar estudantes para esta atividade.

Esta turma era jovem e com estudantes do nível Básico. Explicitei minha pesquisa e esses/as estudantes fizeram várias perguntas. Entreguei nove convites

para a participação. Combinamos que nosso encontro seria no dia 17 de setembro. Assim, o grupo de discussão, intitulado GD *Com Música* foi codificado com GD08 e realizado com três estudantes do segundo semestre de inglês do curso Específico, curso para estudante do Ensino Médio. O nome deste grupo de discussão é *Com Música* porque uma das motivações para o estudo de idiomas é a música. Tudo torna-se mais fácil quando há música.

No dia marcado, fui procurá-las em sua sala de aula de inglês no término da mesma às 9h00 e às 9h05 estávamos sentadas em uma sala de francês vazia e disponibilizada para esta ocasião. Propus que preenchessem a ficha de identificação enquanto lanchavam, pois sabia que as mesmas estavam na escola desde as 7h30 da manhã. Assim, e num clima de descontração preencheram seus dados, lancharam, fizeram perguntas quanto à pesquisa em geral e eu pude acertar o computador para dar início à gravação. Perto de 9h25, iniciamos o grupo de discussão com a gravação por meio do programa *Audacity* que se encerrou perto das 10h05.

As três participantes se sentaram diante da pesquisadora em semicírculo, sendo da esquerda para direita: Patrícia, Isabel e Maria. No início do GD *Com Música*, quando o computador iniciou a gravação, Isabel, sentada diante do computador manteve-se estática, com o olhar fixo no mesmo e com as mãos juntas entre as pernas, mostrando curiosidade e apreensão. Isabel manteve-se mais calada durante o grupo, tendo sido convidada a participar por Patrícia e por Maria. Ainda durante o desenrolar do GD, Isabel perguntou inclusive se estávamos gravando, o que foi confirmado por mim. Quando Isabel se colocou, observei que seu ritmo de fala foi sempre mais rápido, como que se quisesse se livrar de tal função.

O grupo de discussão *Com Música* é composto por jovens que estudam juntas na escola regular e que se relacionam fora deste ambiente escolar. Assim, as trocas entre as mesmas são feitas de maneira natural, entre pausas após as intervenções da pesquisadora e risos. Antes de responderem, em diversos momentos há pausas, risos e depois as elaborações e proposições das jovens. Patrícia foi a participante que mais se manifestou durante o grupo, intercalando risadas e comentários durante sua fala. Patrícia toma a palavra na maioria das vezes, sendo que Maria e Isabel assumem o papel de público escutando-a. Maria toma o turno frequentemente e Isabel permaneceu a maioria do tempo como ouvinte. Acredito que a gravação em si intimidou Isabel, pois ela manteve-se a maior parte do tempo

silenciosa, como público da cena que se desenvolvia diante dela, como alguém que estivesse travada ou bloqueada pela situação.

No término do grupo, verifiquei que a gravação havia sido feita com êxito, as três participantes se levantaram e saíram rapidamente, pois estavam apressadas para pegar o ônibus. Riam muito e agradeceram o convite para participar desta atividade. A questão do anonimato durante o GD *Com Música* surgiu quando houve nomes de professores/as citados pelas participantes. Assim, os nomes de cinco professores/as e de um diretor de escola citados pelas jovens foram trocados por nomes fictícios escolhidos por mim.

Perfis de Maria, Patrícia e Isabel do GD Com Música

Maria tem 15 anos, cor preta, somente estuda, solteira, sem filhos, religião católica, natural de Barra (BA). Mora em Ceilândia (DF) há um ano com uma amiga de sua mãe. Tem seis irmãos. Seus pais são de Barra (BA) e possuem o ensino fundamental incompleto. A renda mensal de seu pai é R\$ 565,00. Maria estudou durante a educação infantil em uma escola rural. O ensino fundamental fez no Centro de Ensino Fundamental 18, em Ceilândia (DF), uma escola pública e urbana. Faz o ensino médio em uma escola pública, mas não identificou o nome da mesma. Iniciou seu curso de inglês no primeiro semestre de 2012 no CIL de Ceilândia e estuda no turno matutino. Nunca fez outro curso de idioma. Vai para escola regular a pé e para o curso de inglês de ônibus. Seu lazer preferido é ficar sozinha, lendo.

Patrícia tem 15 anos, cor parda, trabalha, solteira, sem filhos, religião evangélica, natural de Ceilândia (DF). Mora com seus pais em Ceilândia (DF) desde que nasceu. Tem um irmão. Seus pais são de Ceilândia (DF) e ambos são comerciantes. Sua mãe possui o ensino médio completo e seu pai o ensino fundamental completo. Patrícia estudou durante a educação infantil na Escola Tagarela, uma escola particular e urbana, no Setor P Sul, em Ceilândia (DF). O ensino fundamental fez na Escola Classe 43 de Ceilândia e faz o ensino médio no Centro Educacional 06 de Ceilândia, ambas as escolas públicas, urbanas e no Setor P Sul, em Ceilândia (DF). Afirmou ter iniciado seu curso de inglês no curso chamado Específico 1 (E1) e atualmente cursa o Específico 2, no CIL de Ceilândia. Estuda inglês no turno matutino. Nunca fez outro curso de idioma. Vai para escola regular a pé e para o curso de inglês de ônibus. Seu lazer preferido é correr no parque.

Isabel tem 15 anos, cor preta, somente estuda, sem filhos, religião católica, natural de Xique-Xique (BA). Mora em Ceilândia Sul (DF) há pouco mais de um ano com seus pais. Tem dois irmãos. Sua mãe é natural de Brasília (DF) e seu pai de Barra (BA). Seus pais têm o ensino superior completo. Sua mãe é enfermeira e seu pai bioquímico. Isabel estudou durante a educação infantil na escola Cantozinho do Saber, uma escola particular de Barra (BA). O ensino fundamental fez no Colégio Santa Eufrásia, também uma escola particular de Barra (BA). Faz o ensino médio no Centro Educacional 06 de Ceilândia, uma escola pública e urbana. Iniciou seu curso de inglês no primeiro semestre de 2012 no CIL de Ceilândia. Estuda inglês no turno matutino. Nunca fez outro curso de idioma. Vai para escola regular a pé e para o curso de inglês de ônibus. Seu lazer preferido é sair com amigos.

As três jovens, Patrícia, Isabel e Maria são solteiras e não participam de associação ou grupo, têm email e se dispuseram a contribuir em outros momentos.

6.1.5 GD *Esforço*

É porque quando a gente entrou no Juvenil 1, eu nem sabia que tinha o Avançado, eu nem sabia que eu iria terminar porque como a gente entrou por obrigação né, [...] eu pensei que eu nem ia sair, e eu estou pra me formar, passou tão rápido, foram seis anos, mas a gente vai vendo assim pra trás, né [...] é muita coisa...

Andressa

Diário de Campo

O grupo de discussão intitulado *Esforço* foi realizado no dia 10 de outubro de 2012 nas dependências do CIL de Brazlândia com quatro estudantes de espanhol do nível Avançado. Este grupo de discussão foi o último que realizei para esta pesquisa doutoral. Neste dia, ao chegar no pátio da escola, observei uma grande movimentação e som alto. Havia uma gincana. Fazia muito calor, tomei água e café na copa da escola, antes de me dirigir ao encontro com os/as estudantes. As servidoras da copa me ofereceram até cuscuz preparado por elas, agradei e segui para sala para realizar o grupo de discussão. Observei nos dias em que estive nesta escola que a mesma estava sempre muito limpa.

Toca sinal e uma estudante me vê, aceita participar do grupo, mas avisa que tem de ir embora às 10h20. Percebi que a questão do horário seria um fator de limitação no tempo de realização do grupo, pois os/as estudantes têm uma agenda

apertada e dependente de micro-ônibus com horários específicos. Dirigi-me para a ala de espanhol e aguardei a chegada da professora. Esta professora é muito sorridente e aberta à pesquisa, me senti acolhida na escola e pronta para realizar meu último GD com estudantes.

O nome atribuído ao GD18 é Esforço porque a metáfora de foco referente ao esforço que os/as jovens fazem para continuar os estudos no CIL de Brazlândia (CILB) é relevante durante o GD18 e se constitui em uma das orientações coletivas do grupo. Este grupo de discussão GD18 *Esforço* é composto por jovens que se conhecem e estudam juntos/as no Ensino Médio de Brazlândia. Um dos jovens não mora em Brazlândia, mas no município de Padre Bernardo (GO).

As trocas entre os jovens deste GD foram realizadas de forma pausada e compassada. Houve poucos momentos de incompreensão das falas, mas percebeu-se muitos momentos de pausa e silêncio durante as elaborações dos/as jovens. Todos e todas prestavam atenção à fala do/a outro/a, aguardando sua vez de se pronunciar e tomar o turno. Foram poucos momentos de vozes sobrepostas e falas simultâneas. Ao término do grupo de discussão, após 00:42:24 de gravação, havia ainda muita movimentação da gincana e nos arredores da sala em que foi realizada nossa atividade.

Perfis de Andressa, Dayse, José Pedro e Robson

Andressa tem 16 anos, cor branca, somente estuda, solteira, sem filhos, declarou religião católica, natural de Brazlândia (DF). Mora há seis anos em Brazlândia (DF) com os pais. Tem dois irmãos. Seus pais são de Cabeceiras (GO). Sua mãe é funcionária pública e tem o ensino médio completo. Seu pai é autônomo e tem o ensino fundamental incompleto. Andressa estudou durante a educação infantil no estado do Goiás, na escola Gente Pequena em Águas Lindas, uma escola particular e urbana. Fez o ensino fundamental no Centro Educacional 02 e faz o ensino médio no Centro de Ensino Médio 01, ambas as escolas públicas e urbanas, em Brazlândia (DF). Iniciou seu curso de espanhol em 2007 no Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia – CILB, atualmente estuda no turno matutino. Vai para a escola regular e para o curso de espanhol a pé. Seu lazer preferido é a Internet e sair com a família. Não faz parte de nenhum grupo ou associação.

Dayse tem 16 anos, cor parda, somente estuda, solteira, sem filhos, não declarou ter religião, não declarou sua naturalidade nem a de seus pais, apenas que são brasileiros. Mora há dez anos em Brazlândia (DF) com os pais. Tem dois irmãos. Sua mãe tem o ensino fundamental completo. Seu pai tem o ensino médio completo. Dayse sempre estudou em Brazlândia, em escolas públicas e urbanas. Fez ensino fundamental no Centro de Ensino Fundamental 01 e faz o ensino médio no Centro de Ensino Médio 01. Iniciou seu curso de espanhol em 2007 no CIL de Brazlândia, atualmente estuda no turno matutino. Vai para a escola regular e para o curso de espanhol de ônibus. Seu lazer preferido é sair com os amigos.

José Pedro tem 16 anos, negro, somente estuda, solteiro, sem filhos, religião católica, natural de Taguatinga (DF). Mora há 16 anos em Brazlândia (DF) com os pais. Tem irmãos. Não soube informar a naturalidade de seus pais, somente que são brasileiros. Ambos têm o ensino médio incompleto. José Pedro sempre estudou em escolas públicas e urbanas em Brazlândia (DF). Fez a educação infantil na Escola Classe 01, o ensino fundamental no Centro de Ensino Fundamental 01. Faz o ensino médio no Centro de Ensino Médio 01, também uma escola urbana e pública. Não informou o ano em que iniciou seu curso de espanhol no CIL de Brazlândia, atualmente estuda no turno matutino. Vai para escola regular e para o curso de espanhol de ônibus. Seu lazer preferido é ler. Não faz parte de grupo ou associação.

Robson tem 17 anos, cor parda, trabalha, solteiro, sem filhos, religião católica, natural de Brasília (DF). Mora há três anos no Residencial Ouro Verde, em Padre Bernardo, município de Goiás (GO). Mora somente com sua mãe, irmãos e irmãs. Tem três irmãos e uma irmã. Sua mãe tem o ensino superior incompleto e é copeira, com uma renda familiar de R\$ 670.00. Não soube informar a escolaridade de seu pai. Robson sempre estudou em escolas públicas e urbanas em Brazlândia (DF). Fez a educação infantil na Escola Classe 05, no setor sul e o ensino fundamental no Centro Educacional 02, no setor norte. Faz o ensino médio no Centro de Ensino Médio 01, também uma escola urbana e pública. Iniciou em 2007 o seu curso de espanhol no CIL de Brazlândia e atualmente estuda no turno matutino. Vai para escola regular e para o curso de espanhol de ônibus. Seu lazer preferido é a leitura. Não faz parte de grupo ou associação.

6.2 Dificuldades no estudo da língua estrangeira

Após a análise dos grupos de discussão de jovens que estudam línguas estrangeiras, buscou-se compreender as dificuldades encontradas pelos/as mesmos/as neste estudo, destacando três grupos de discussão com jovens estudantes *Aurora e Aurora II*⁴, *Com Música e Esforço*. Muitas foram as dificuldades relatadas durante os grupos de discussão de jovens estudantes para conseguirem estudar línguas estrangeiras no DF, quer seja nos CILs, quer seja na escola de francês conveniada à SEDF.

Primeiramente, procurou-se entender a obrigatoriedade de estudar em CIL dentro do sistema público de educação no DF, pois os/as jovens afirmam que foram obrigados/as a estudar em CIL por frequentarem escolas tributárias de CIL, mesmo sem ter vontade de fazê-lo. Da obrigatoriedade, os/as jovens passaram a vislumbrar uma oportunidade com este estudo. Contudo, entender a transição da obrigatoriedade à oportunidade pode ser uma dificuldade inicial porque muitos/as jovens relatam não ter vontade de estudar idiomas para além da escola regular. Compreende-se que concluir os estudos de idiomas em CIL ou na escola de francês conveniada à SEDF significa superar dificuldades quanto ao acesso e quanto à permanência. Permanecer engloba os seguintes temas: o custo do livro didático, o aumento de estudos devido à questão curricular em LE, o transporte escolar, a nova rotina semanal, tendo em vista os problemas de adequação de horários dos cursos. Tais dificuldades no horário de CIL e da escola regular podem gerar inclusive, uma discriminação dentro da própria rede de ensino por serem estudantes de CIL. O quadro 19 especifica as passagens em que as dificuldades no estudo de línguas foram apresentadas pelos sujeitos da pesquisa por grupo de discussão com jovens estudantes de LE no DF, o local da realização de tais grupos e seus/suas participantes:

Quadro 19: Dificuldades no estudo de línguas de jovens estudantes.

GD	Local	Sujeitos	Dificuldades no estudo de LE		
			Obrigatoriedade	Acesso	Permanência e Conclusão de Curso
Com Música	CIL de Ceilândia	Patrícia (Pf) Isabel (If) Maria (Mf)	-	Passagem Inicial <i>Estudar LE</i> Passagem Final	-
Esforço	CIL de Brazlândia	José P. (Jf) Andressa (Af) Dayse (Df) Robson (Rm)	Passagem inicial: <i>LE no currículo</i>	-	Passagens <i>Vivências Rotina</i>
Aurora	Escola conveniada de francês em Brasília	Henri (Hm) Pierre (Pm) Raquel (Rf) Taísa (Tf) Beatriz (Bf)	2ª passagem do GD <i>Aurora: Estudar LE</i>	-	-

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora – junho/2014.

6.2.1 *A questão da obrigatoriedade de se estudar LE em escolas específicas: vir obrigatoriamente ou por vontade própria?*

Analisa-se a questão da obrigatoriedade de se estudar LE em escolas específicas de línguas a partir da interpretação da passagem inicial do GD *Esforço* e da segunda passagem do GD *Aurora* sobre este tema. Os/as jovens discutem a questão de ser obrigado a estudar em CIL, quer pela família, quer pelo sistema educacional que à época instituía escolas tributárias aos CILs. Como pano de fundo desta questão há o estudo de LE nas escolas regulares, a vontade e o tempo do/a jovem que é disposto para este estudo, mesmo que este/a jovem queira ou não *a priori*.

A imagem de superação de obstáculos para estudar LE em CIL é a metáfora de foco mais relevante do GD *Esforço*, realizado com estudantes de espanhol do nível Avançado de Brazlândia. O próprio nome deste grupo de discussão: *Esforço*, foi atribuído mediante as inúmeras orientações coletivas relativas às dificuldades neste estudo.

Para José Pedro, Andressa, Dayse e Robson do GD *Esforço* há de se fazer muito para dar continuidade e término ao curso de idiomas, mesmo quando o mesmo

- 32 **Jm:** Γ porque pelo
 33 fato de eu ter vindo por vontade própria não ser obrigado assim:
 34 dá mais vontade por exemplo a pessoa que é obrigada ela faz
 35 porque é obrigatório ela -tá aqui porque:: não é pra aprender não
 36 é por vontade é pela obrigação tem muito isso mesmo tudo que
 37 é obrigado não compensa porque no caso deles compensou
 38 porque eles se sentiram à vontade:: e eu como não era
 39 obrigatório eu me senti mais à vontade:: vindo participar (5)
- 40 **Af:** Também quando não é obrigatório é muito melhor você faz
 41 porque você tem vontade porque se eu quisesse eu já poderia já
 42 ter saído quando falaram que não era mais obrigatório eu falei
 43 não:: que eu queria continuar porque é muito bom porque eu
 44 posso ter muitas oportunidades no meu futuro com a língua
 45 espanhola eu quero concluir (2)
- 46 **Df:** Quando era obrigatório o CILB era bem mais chei::o daí quando
 47 passou a não ser descobriu quem mesmo tinha a vontade de
 48 conhecer uma nova língua;
- 49 **Jm:** Γ é. No caso da obrigatoriedade tem
 50 isso como:: é obrigado para alguns os que não querem que são
 51 obrigado- e ocupam a vaga dos que querem realmente fazer;
- 52 **Rm:** Γ é
 53 no caso do meu também ah:: eu fiquei incentivado também pela
 54 minha tia por causa que ela já conhecia um pouco o curso
 55 também eu tinha muita curiosidade também:: em aprender uma
 56 nova língua porque eu achava também muito interessante ver as
 57 pessoas falarem de uma forma diferente né; que:: algumas que
 58 não compreendessem mas que eu estaria mais ligado assim
 59 antenado pelo mundo (5)

Por meio do par adjacente do tipo pergunta/resposta (linhas 29 e 30), a pesquisadora e Robson continuam o tema da obrigatoriedade em se estudar em CIL. A melhor pergunta seria: Como é estudar de maneira obrigatória em CIL? Contudo, Robson ratifica o marcador conversacional verbal “diferente” (linha 29) que fora lançado pela pesquisadora. Uma terceira pergunta é feita pela pesquisadora solicitando mais detalhes. José Pedro toma o turno e inicia uma elaboração explicativa sobre esta questão (linhas 32-39).

José Pedro explica que estuda no CIL de Brazlândia “por vontade própria” (linha 33) o que lhe “dá mais vontade” (linha 34). Em sua elaboração explicativa, José Pedro repete por seis vezes os marcadores conversacionais verbais “obrigado”, “obrigada” (linhas 33, 34 e 37), “obrigatório” (linhas 35 e 39) e “obrigação” (linha 36) que se opõe ao marcador conversacional verbal “vontade”, repetido cinco vezes (linhas 33, 34, 36, 38 e 39). Afirma que não se aprende somente por ser obrigado, pois aquilo que é obrigado não compensa. Retoma as falas de seus/suas colegas afirmando que no caso deles/delas “compensou porque eles se sentiram à vontade” (linha 37-38)⁶.

Andressa ratifica a elaboração de José Pedro, afirmando que “quando não é obrigatório é muito melhor você faz porque tem vontade” (linhas 40-41). 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” (linha 43) e porque com este idioma pode “ter muitas oportunidades” (linha 44).

Dayse observa que havia mais estudantes no CIL de Brazlândia devido à obrigatoriedade em se estudar neste CIL. Ao chegar a esta conclusão, constata-se que a mesma personifica o CIL em sua fala, como se o próprio CIL de Brazlândia tivesse observado este fato: “descobriu quem mesmo tinha a vontade de conhecer uma nova língua” (linhas 47-48)⁷. José Pedro toma o turno e ratifica esta observação de Dayse e complementa afirmando que estudantes que vinham de maneira obrigatória ocupavam “vaga dos que querem realmente fazer,” (linha 51).

Robson, estudante tributário, faz a elaboração conclusiva desta passagem afirmando que foi “incentivado” (linha 53) por uma tia, que teve uma “curiosidade” (linha 55) em “aprender uma nova língua” (linhas 55-56) por ser “interessante ver as pessoas falarem de uma forma diferente né,” (linhas 56-57). O emprego do marcador conversacional verbal “ver” e não “ouvir” pessoas falarem refere-se provavelmente à cena que desenha: pessoas que falam idiomas com pessoas que não os compreendem. Tal cena pode ser curiosa, interessante e diferente para este jovem. Finalmente, encerra sua elaboração destacando que isto o faria “mais ligado assim antenado pelo mundo” (linhas 58-59). Compreende-se que o jovem Robson desenha uma imagem de movimento ao utilizar o marcador conversacional verbal “pelo mundo”, (linha 59), como se pudesse caminhar pelo mundo, em oposição à uma imagem estática e imóvel de um mundo observado por alguém que não irá sair de seu

lugar. Tem-se a impressão que o mesmo quer estar por este mundo, pois há um mundo que pode ser desvelado e descoberto por meio do estudo de línguas.

A questão da obrigatoriedade também é tratada no GD *Aurora*, na segunda passagem deste grupo de discussão, trazendo elementos de diferenciação daqueles que foram apresentados pelo GD *Esforço*. O contexto do GD *Aurora* é de uma escola de francês conveniada à SEDF. Após a passagem inicial dos/as jovens do GD *Aurora*, segue esta segunda passagem, intitulada *Estudar LE*, traz a temática do estudo de línguas na escola regular⁸ e em escolas específicas de línguas. Das linhas 72 à 106, Beatriz, Henri, Raquel, Taísa e Pierre sugerem que na escola regular há obrigatoriedade em se estudar idiomas e aqueles que estudam em escolas específicas o fazem porque desejam, por vontade própria. Inicialmente a pesquisadora introduz uma pergunta e há uma sequência de falas simultâneas e de sobreposição de vozes: (linhas 72-77):

72	Y:	E essas aulas aqui, estudar aqui é igual estudar nas escolas de
73		vocês, é a mesma coisa,
74	TD:	Γ @não@
75	Bf:	Γ não é
76	Hm:	Γ é muito diferente @(1)@
77	Rf:	@Não é@ (.)

Participar de um ensino de francês em uma escola conveniada mostrou-se positivo nas falas dos entrevistados/as. Com um solene “@não@” (linha 74) todos os cinco entrevistados/as responderam simultânea e enfaticamente à questão da entrevistadora, entre risos. Alerta-se para o fato de a entrevistadora ter acrescentado à sua questão o termo “é a mesma coisa” (linha 73). Uma melhor questão e menos diretiva teria sido: Como é o estudo de francês aqui e nas escolas de vocês?

Não bastando a fala simultânea, enfática e entre risos “@não@” (linha 74), observou-se falas simultâneas entre Beatriz e Henri, sendo que em tom elevado por parte de Beatriz: “não é” (linha 75) e também em tom elevado, Raquel após uma breve pausa: “@Não é@ (linha 77), entre risos. Henri simultaneamente com Beatriz declara que não se trata da mesma coisa, “é muito diferente” o estudo de LE na escola regular e nesta escola conveniada. Os/as entrevistados/as por meio de risadas e uma fala uníssona justificaram o seu “@não@” (linha 74), e a ênfase e risadas a fim de ratificar

a existência de diferença entre a escola regular e a escola específica de LE. Henri toma o turno e os/as jovens reiniciam suas impressões sobre o tema (linhas 78-106):

78 Y: Por quê,
 79 Hm: Γ ah:: porque na escola lá é uma coisa de bagunça
 80 aqui não você::: aqui você::
 81 Bf: Γ parece que aqui é mais levado a
 82 sério
 83 Tf: Γ aqui todo mundo leva a sério e lá não
 84 Bf: Γ é:::
 85 Hm: Γ os professores é
 86 meio perturbado-;
 87 Bf: Γ meio, (.) meio perturbado, os professores da
 88 escola não -tão **nem aí** só passam o dever de casa pra você
 89 fazer; ganhar seu ponto -tá--tá bom; aqui não; aqui não a
 90 gente tem a intenção de **aprender**; realmente sabe de:;
 91 Pm: Γ que nem
 92 os professores daqui:: °se preocupa-° com os alunos né, que
 93 nem a senhora ligan::o nessa parte °povo ligando da prova° lá
 94 eles não -tá nem aí::
 95 Hm: Γ perdeu já era só atestado médico;
 96 Bf: Γ perdeu a
 97 prova=perdeu, só lamento; (.)
 98 Rf: Porque o francês; assim como qualquer outro curso por mais
 99 que os meninos aqui possam ter bolsa ou não; e os outros
 100 paguem é uma coisa a mais não é obrigatório você estudar;
 101 porque estudar é obrigatório agora fazer outro curso não; é
 102 como se você disponibilizasse um tempo seu que não
 103 precisaria para muitas pessoas (.) muita gente passam a vida
 104 sem fazer um curso de francês ou inglês ninguém não morre
 105 por isso mas estudar é **obrigatório** acho que é por isso que é
 106 diferente (2)

Constata-se que os/as jovens se envolvem na discussão e participam da mesma intensamente, pois há mudanças de tonalidades (linhas 88, 90, 92 e 93), sobreposições de vozes (linhas 81-82; 83-84; 86-87; 90-91 e 94-96), repetições de

marcadores conversacionais verbais (linhas 86, 87 e 89) e falas simultâneas (linhas 84 e 85).

Henri define sua escola regular como “uma coisa de bagunça” (linha 79), na qual há “professores meio perturbado-“ (linhas 85 e 86). Beatriz ratifica as elaborações de Henri e acrescenta que “parece que aqui é mais levado a sério” (linhas 81 e 82). Contudo o uso do termo “parece” revela que a mesma não tem tanta certeza em sua afirmação⁹. Neste estudo, não se objetiva discutir o ensino de LE nas escolas regulares ou em escolas específicas ou conveniadas. Esses/as jovens constataram diferenças na rotina desta instituição em comparação às rotinas de suas escolas regulares quanto à entrega de atestado médico, realização de avaliações, avaliações de deveres de casa, por exemplo. Para Beatriz, em sua escola regular: “os professores da escola não -tão **nem aí** só passam o dever de casa pra você fazer; ganhar o ponto” (linhas 88 e 89). Em contrapartida compara com a situação na escola conveniada em que os marcadores conversacionais verbais “é levado a sério” (linha 83) como uma característica positiva para esta escola conveniada de idiomas. Taísa ratifica esta elaboração de Beatriz. Para Beatriz, na escola conveniada, o/a estudante “tem a intenção de **aprender**” (linha 90).

Pierre descreve a relação entre o docente e o/a aprendiz em relação a ausências em provas. Diminui por duas vezes o tom de voz ao relatar uma experiência pessoal quanto à sua ausência em uma prova e pelo fato de terem ligado em sua residência para resolver tal situação. Isso surgiu como uma diferença singular o estudo em escola conveniada e os/as da escola regular na opinião dos/as entrevistados/as, na medida em que Henri e Beatriz em suas elaborações a respeito da ausência de provas: repetem por três vezes o marcador conversacional “perdeu” (linhas 95-97), restando o “lamento” (linha 97), caso não se tenha um atestado médico que autorize a retomada da avaliação.

A jovem Raquel encerra esta sequência por meio de uma elaboração conclusiva e distingue o estudo na escola regular como algo “**obrigatório**” (linha 105) e o estudo de um idioma em outra escola como algo optativo. O foco de sua reflexão é a obrigatoriedade em se estudar e o fato de se disponibilizar seu “tempo” (linha 102) para um curso de línguas. A questão do uso do “tempo” do/a jovem mostra-se relevante na medida em que faz com que o estudo de idiomas torne-se uma atividade “diferente” (linha 106), tendo a bolsa de estudos ou não nesta escola conveniada de francês.

- 41 **Mf:** Γ a gente
 42 ligava=ligava todo dia eles falam “ah:: aguada um momento
 43 tem como ligar em outro dia”, Porque agora a central de
 44 atendimento está com muitas ligações” aí todo dia a mesma
 45 coisa aí até que um dia já me falaram “agora só indo lá mesmo”
 46 aí tive que vi- aí falaram que era a partir das oito horas aí a
 47 gente chegou aqui e a fila:: estava quase saindo lá
 48 estivemos que ficar muito tempo (.)
- 49 **Y:** E vocês já foram a outros CILs,
 50 **Pf:** Γ não
 51 **lf:** Γ não
 52 **Y:** Por que vieram aqui (.) nesse,
 53 **Pf:** Γ porque é mais perto de casa e
 54 também porque:: a gente eu conhecia pessoas que tinham
 55 feito aqui tinham gostado e:: foi por isso mesmo que eu vim (3)

As três jovens participantes do GD *Com Música* emitem suas opiniões quanto ao acesso ao CIL. Patrícia emprega marcadores conversacionais verbais negativos como “horrrível” (linha 29) e “uma confusão louca” (linha 32) para descrever o processo de matrícula. A imagem de tempo enfatiza esta dificuldade, na medida em que descreve que ficou por volta de 5h nesta tarefa (linhas 46-48). 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 (linha 39). Maria detalha este processo de matrícula ao destacar que “era muita gente” (linha 40) e que havia uma grande fila. Ratifica a fala de Patrícia e de Isabel ao afirmar que teve de “ficar muito tempo” (linha 48).

Quando a pesquisadora pergunta se elas “já foram em outros CILs” (linha 49) no DF, Patricia e Isabel tomam o turno por meio de falas simultâneas e respondem negativamente. Patrícia explica que prefere o CIL de Ceilândia que é perto de sua casa e porque conhece pessoas que já estudam nesta escola (linhas 53-55). Obteve referências positivas de pessoas e isto fez com que optasse pelo CIL de Ceilândia.

Durante esta sequência há marcadores conversacionais verbais positivos empregados por Patrícia para justificar que apesar das dificuldades “valeu a pena” (linha 35), houve uma “gratificação” (linha 36), “foi boa” (linha 36), “a turma é boa”

(linha 36), “os professores são bons” (linha 37) e finalmente “a forma de ensino é ótima” (linha 37).

No encerramento deste grupo de discussão, quando a pesquisadora faz sua fala de fechamento deste grupo de discussão, há trocas de turnos quanto à participação da jovem Maria durante o grupo de discussão (linhas 820-828):

820	Y:	Gente é era basicamente isso os tópicos que eu queria levantar
821		com vocês né, eu não tenho assim nenhuma pergunta para
822		fazer aí se cada uma:: quiser encerrar falar alguma coisa para
823		a gente <u>encerrar</u> esse momento de entrevista,
824	Pf:	Γ você -tá tão
825		calada,
826	If:	Γ agora você vai falar,
827	Y:	Γ acrescentar alguma coi::sa sobre
828		o CILC sobre o ensino de línguas;

A pesquisadora sugere que cada participante do grupo de discussão encerre sua fala, acrescentando alguma coisa sobre o ensino de línguas e sobre o CIL de Ceilândia. Patrícia toma o turno e seleciona Maria como próxima falante, afirmando que a mesma esteve “tão calada,” (linha 824 e 825). Isabel ratifica a fala de Patrícia, ordenando que Maria fale: “agora você vai falar” (linha 826). A pesquisadora faz a mediação das falas precedentes, no sentido de amenizar a ordem para Maria falar, pois o termo “acrescentar” empregado pela pesquisadora faz com que se pressuponha que Maria já tenha contribuído na discussão anteriormente. Assim, das linhas 829 até 854, as jovens Patrícia, Maria e Isabel retomam as dificuldades de se estudar em CIL no DF:

[...]		
829	Pf:	Γ assim o único que eu=que
830		eu vejo assim de problema mesmo é só a parte da <u>matrícula</u>
831		porque é <u>muito</u> difícil a gente tenta=tenta=tenta e não
832		consegue <u>e</u> :: só isso mesmo porque o CILC é ótimo eu acho
833		que deveria continuar por muitos e muitos anos mas só mudar
834		essa=esse problema aí da matrícula;

problemas de transporte faz com que ela chegue atrasada e perca matéria. A solução é se “construir mais” (linha 839-840).

Patrícia acrescenta outra demanda ao CIL como estudante do curso Específico: gostaria de fazer outro idioma. De acordo com a legislação de CIL à época, aqueles/as estudantes oriundos deste curso não fazem jus à dupla-opção. Assim, mesmo sendo uma estudante de segundo semestre em CIL, já apresenta seu desejo em outro idioma¹¹.

Finalmente Isabel sugere em sua elaboração conclusiva que se tenha vaga para pessoas que já concluíram seus estudos e que necessitam do curso de inglês. Assim, Isabel apresenta em sua fala uma recomendação para o acesso “das pessoas que já pararam de estudar” (linha 850). Afirma que “eles” (linha 851 e 853) deveriam fazer algum projeto, referindo-se aqueles que fazem as políticas públicas relativas ao ensino de LE no DF: projeto para ampliar vaga para “eles” (linha 854), ou seja, aqueles que não estão mais na rede pública de ensino.

6.2.3 Dificuldades para permanecer e concluir os estudos de línguas

Após ter acesso ao estudo em CIL ou na escola conveniada de francês, surge uma segunda dificuldade para estudo de LE: a permanência e a terminalidade do curso de idiomas. Quais são as questões que desfavorecem à permanência escolar e o término de seu curso de línguas?

Neste GD *Esforço*, há uma passagem em torno do currículo de LE em escolas regulares e em escolas específicas e uma passagem intitulada *Vivências*, em que os/as jovens relatam suas experiências no CIL de Brazlândia. Nesta passagem *Vivências*, um dos subtemas da mesma trata das dificuldades quanto ao conteúdo estudado em CIL. A pesquisadora introduz a questão inicial desta passagem (linhas 1-4):

- | | |
|---|---|
| 1 | Y: Quais foram assim durante essa trajetória de vocês=vocês estão |
| 2 | no Avançado né se vocês pudessem contar um pouco da |
| 3 | experiência de vocês de dificuldade, de sucesso, que vocês |
| 4 | tiveram aqui, Se alguma coisa foi <u>marcante</u> relevante (2) |

Em resposta à pergunta inicial, após dois segundos de pausa, tem-se as falas de Robson e Andressa (linhas 5-38)

- 5 **Rm:** Bom até o começo do CILB eu:: eu vejo assim eu gostava muito
6 só que a minha maior dificuldade também era adquirir o livro
7 porque nesse tempo o custo do livro era muito alto e assim::
8 ficava difícil pra gente porque a gente também não tinha é::
9 contribuição e também os livros não eram próprios daqui do
10 Brasil eles eram importante da:: de outros países da Espa::nha
11 da Argentina e:: aí eles tinham que ser trazidos pra Brasil e o
12 custo saia muito caro até a gente teria que mesmo comprar em
13 livraria ou mesmo às vezes quando vinha algum=algum
14 vendedor aqui na escola e a escola até a própria=mesma a
15 escola mesmo às vezes cobria um pouco=o valor para a gente
16 pode garantir o livro;
- 17 **Af:** Γ é no caso que:: quase todo semestre
18 mudava de livro e na livraria era muito caro os livros lá é:: tipo=o
19 dobro do que aqui no CILB e a gente também tem aquele
20 negócio de como vi- pra cá né, quem mora longe quem mora um
21 pouco longe daqui alguns problemas transporte é muito ruim pra
22 vi- para cá os ônibus eu quase pensei em desistir sabe, mas eu
23 “não vale a pena está acabando” eu estava no:: Intermediário aí
24 eu não vou lagar tudo agora=agora que -tá chegando no
25 Avançado; (2)

Primeiramente, o estudo em CIL abarca a questão referente à aquisição do livro didático importado, cujo custo é “muito alto” para Robson (linha 7) e “muito caro” para Andressa (linha 18).

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” (linha 21). Afirma que “para quem mora um pouco longe” (linhas 20 e 21) enfrenta-se problemas de um transporte “ruim” e isto quase a fez desistir do curso em certa ocasião (linha 22), mas não vai desistir porque está perto do fim do curso. Robson acrescenta (linhas 26-38):

26 **Rm:** Eu mesmo também assim moro assim também longe e nem por
 27 isso deixei desistir também do curso né, porque eu já sabia que
 28 eu já estava caminhando para um futuro certo e que:: esse curso
 29 poderia me ajudar futuramente eu nunca desistir ainda enfrento
 30 tipo assim uma é:: um transporte porque eu não moro também
 31 aqui assim na cidade eu moro no:: entorno do DF eu moro na
 32 Vendinha no Padre no município de Padre Bernardo e:: eu gasto
 33 praticamente quase dois e trinta só de vir pro CILB e para voltar
 34 para casa eu ainda gosto dois e trinta para voltar também e
 35 assim o transporte também é:: às vezes também porque não é
 36 oferecido também o:: vale-transporte pros estudantes lá da
 37 Vendinha para cá e:: assim há um grande transtorno nisso
 38 também porque pesa muito no final do mês (9)

Robson destaca que há estudantes que moram em Vendinha e em Padre Bernardo (GO) e que estudam no CIL de Brazlândia. Isto faz com que haja “um grande transtorno nisso também porque pesa muito no final do mês”, afirma Robson (linhas 37 e 38)¹². Em outra passagem deste GD *Esforço*, José Pedro 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”¹³.

Em terceiro lugar, há uma dificuldade quanto à oralidade em línguas. Nesta passagem *Vivências*, após uma pergunta da pesquisadora sobre as aulas no CIL de Brazlândia, após dois segundos Robson e Andressa discutem sobre a questão da oralidade em LE em CIL, sobretudo (linhas 86-113):

86 **Y:** Aqui no CILB durante as aulas como que acontece, O que pra
 87 vocês é positivo, É qualidade e sucesso durante as aulas, Que
 88 vocês sentem que vocês aprendem mais, Como que acontece a
 89 rotina de vocês aqui, (2)
 90 **Rm:** A parte oral=a parte oral é a parte mais difícil e a que mais ajuda
 91 a que:: a gente trabalha mais (.) tem prova da parte oral assim
 92 pra mim a:: o CILB é muito direcionado para essa parte a parte
 93 oral a parte que da escuta de fala no espanhol essa é a parte
 94 essencial porque quando você vai para um outro país você nem
 95 sempre vai precisar escrever nem sempre e falar é essencial;

em espanhol pareceu ser desafiador, com mais provas em comparação com a escola regular, avaliando a parte oral, escrita, leitura, parte auditiva.

Em quarto lugar, destaca-se a rotina semanal do/a jovem que se mostra difícil para aqueles que estudam em CIL, pois o cotidiano deste/a jovem é organizado pela escola ou pela família. Nesse estudo, optou-se adensar esta questão referente à rotina escolar semanal como fator de dificuldade para permanência em estudos de LE em CIL ou na escola conveniada, tendo em vista que há constantes mudanças de horário de aulas por parte das instituições. Esta questão é crucial para a rotina escolar semanal do/a jovem e de sua organização escolar e familiar. Dois grupos de discussão trazem esta metáfora de foco em suas discussões: GD *Esforço* (último semestre do curso de espanhol do CIL de Brazlândia) e GD *Aurora* (primeiro e segundo semestre do curso de francês da escola conveniada à SEDF).

Conforme relato dos/as jovens do GD *Aurora*, percebeu-se que estudar francês, no horário das 7h da manhã, não foi uma opção do/a jovem estudante e pode ter ocorrido devido a) à imposição da organização escolar: “a gente queria o de onze horas” (Henri - linha 543) e b) à organização familiar: “era o único horário que meu pai pode me trazer” (Beatriz – linhas 552 e 553). Isso implica em uma rotina escolar e novos hábitos para estes/as jovens que buscam o estudo de francês nesta escola. O GD *Aurora e Aurora II* refletem sobre a questão do horário de estudos de LE, que faz com os/as jovens saiam muito cedo: rotina árdua para os/as estudantes que vem, por exemplo, de Planaltina para Brasília. Esta rotina dos/as jovens depende das opções de horário para continuar os cursos de línguas na escola de francês conveniada à SEDF.

Conforme relato dos/as jovens do GD *Esforço*, constata-se uma rotina escolar semanal muito pesada que suprime inclusive o tempo para se almoçar. 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. A passagem intitulada *Rotina*, tem 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 destes jovens do GD *Esforço*. Esta passagem foi dividida em três partes, de acordo com a pausa entre as falas dos/as participantes: A pergunta da pesquisadora introduz as falas dos/as jovens que é seguida de duas elaborações explicativas, de Robson e de Dayse, entre pausas de oito segundos (linha

4), três segundos (linha 22) e cinco segundos (linha 27). Apresenta-se a primeira parte, entre as linhas 1 e 27:

- 1 **Y:** É:: durante a semana de vocês então vocês vem para cá e vão
2 para a escola regular lá mas se vocês pudessem falar assim
3 rapidamente dos horários como que acontece a rotina durante a
4 semana, e como acontece o lazer no fim de semana, (8)
- 5 **Rm:** Bom seis horas eu acordo=seis horas eu acordo me arrumo ao
6 ponto de:: esperar a minha tia pra me levar também para=pra cá
7 porque eu aproveito a carona para chegar aqui em Brazlândia
8 sete:: e:: quarenta no máximo eu já -tou próximo do estágio
9 porque eu faço estágio na=na UnB aqui do Pólo de Extensão e
10 aí no Pólo de Extensão eu passo das oito até as onze ou
11 chegando até às vezes as onze meia ainda almoço ainda às
12 vezes como está próximo do restaurante comunitário eu almoço
13 lá umas onze e quarenta por aí e:: meio dia e quinze eu desço
14 pra escola passo os horários do primeiro horário até o sexto e
15 depois disso seis horas eu=eu volto pra=pra subir ainda para a
16 escola da minha prima e volta com minha=minha tia e no final de
17 semana eu:: assim passo é:: mais o tempo com a minha=com a
18 minha família às vezes assim a gente sai pra visitar alguns
19 parentes e:: também é:: final semana quando tem algum
20 programa às vezes assistir um filme reúne todo mundo e a gente
21 assisti faz um:: jantar ou então um almoço bom e assim passa o
22 dia (3)
- 23 **Df:** Eu geralmente eu acordo oito=oito e pouco é:: pra segunda e
24 quarta eu venho ao CILB (.) e os outros dias às vezes faço
25 trabalhos escolares é: uma hora da tarde vou a escola e volto às
26 seis (.) nos finais de semana eu:: saio com a minha família e às
27 vezes fico em casa gosto muito de ficar na internet:: é:: (5)

A pergunta da pesquisadora versa sobre a) a rotina semanal com a ida ao CIL de Brazlândia e a ida à escola regular e b) sobre a rotina de final de lazer no final de semana. De certa forma, a pesquisadora parte do princípio que o lazer se dá apenas no final de semana. Seguida à sua pergunta, há oito segundos de silêncio, que pode significar uma reflexão por parte dos presentes. Assim, Robson toma o turno

e faz sua elaboração explicativa. E sem interrupções apresenta sua rotina de maneira sistematizada e detalhada quanto aos seus horários, atividades, pessoas que o acompanham. Em contraste à solicitação da pesquisadora ao “falar assim rapidamente” (linha 3), os/as jovens detalharam suas rotinas, conforme o quadro 20:

Quadro 20: Rotina semanal dos/as jovens Robson e Dayse do GD Esforço.

Jovem	Dias /Horário	Atividade	Local	Acompanhante
Robson	6h	Acorda Se arruma	Casa	-
		Ida à Brazlândia	Carona familiar	Tia
	7h40	Deslocamento	Carona familiar	Tia
	8h/11h	Atividade no estágio	UnB	Pessoas do Pólo de Extensão
	11h30 até 12h15	Almoço	Restaurante Comunitário	-
	12h15	Retorno para escola	-	-
	2ª a 6ª até 18h	Estudar	Escola regular	-
	-	Deslocamento	Escola da prima para pegar carona de retorno	Tia
	Final de semana	Assistir filme Jantar Almoço	Casa de familiares	Família
Dayse	2ª e 4ª às 8h	Estudar espanhol	CIL de Brazlândia	-
	3ª, 5ª e 6ª	Trabalhos escolares	-	-
	2ª a 6ª	Estudar	Escola regular	-
	Final de semana	Sair	-	Família
		Internet	Casa	-

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora – maio/2014.

Na rotina detalhada de Robson, observa-se que somente ao final de sua narração, o mesmo emite um marcador conversacional positivo: “então um almoço bom e assim passa o dia” (linhas 21 e 22). Entretanto, apesar dos detalhes de sua rotina, não se observa sinais de esgotamento: tem-se a impressão que o mesmo se orgulha desta rotina de estudo, estágio e atividades familiares. Se não há impressão de desgaste por meio de sua narração, há uma ideia de rigidez em sua rotina, tendo em vista a importância que o mesmo atribui aos detalhes de horário a serem cumpridos. A família o apoia por meio da carona com a tia em suas vindas à Brasília. Robson omite de sua rotina suas idas ao CIL de Brazlândia, porém de acordo com

49 **Df:** Γ durante a semana tem a questão de ajudar a minha
 50 mãe a arrumar a casa;
 51 **Jm:** Γ @todo mundo@
 52 ((conversas paralelas))

José Pedro e Andressa realizam suas elaborações explicativas de suas rotinas semanais e de final de semana seguindo o padrão estabelecido por Robson e ratificado por Dayse. O quadro 21 apresenta a rotina de João Pedro e Andressa (linhas 28-52):

Quadro 21: Rotina semanal dos/as jovens José Pedro e Andressa do GD Esforço.

Jovem	Dias/horários	Atividade	Local	Acompanhante
José Pedro	8h	Acordar	Casa	-
	-	Ida ao CIL de Brazlândia	Ônibus	-
	11h30	Chegada em casa / almoço	Casa	-
	13h/18h	Estudar	Escola regular	-
	18h30	Chegada em casa	Casa	-
		Se arruma	Academia	-
	Final de semana	Livre Ficar em casa Assistir TV Arrumar casa Lavar tênis	Casa	-
Andressa	8h	Acordar	Casa	-
	2ª e 4ª	Preparação para ida ao CIL de Brazlândia	Casa	-
		Arrumar o irmão		Irmão
		Pegar o transporte	Van (transporte)	Irmão
	12h	Almoçar	Casa da avó	Avó e irmão
	13h/18h	Estudar	Escola regular	-
	-	Retornar para aguardar o pai	Casa da Avó	Irmã
	Final de semana	Ficar em casa Sair	Casa	-

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora – maio/2014.

A abertura da fala de José Pedro também ocorre com o marcador conversacional preposicionado “bom” (linha 28) como acontecera com Robson (linha 5). Andressa inicia sua fala com o marcador conversacional verbal preposicionado “então::” e com prolongamento de pronúncia deste marcador, seguido de “eu::” como se aguardasse a atenção da plateia. José Pedro é sucinto em sua elaboração explicativa, entretanto também detalha alguns de seus horários e atividades semanais e de final de semana. Basicamente, durante a semana, o mesmo segue ao CIL de Brazlândia duas vezes por semana e todas as tardes para a escola regular. O elemento diferenciador é a academia no turno noturno. Esta atividade se mostra importante para o mesmo quando emprega marcadores conversacionais verbais repetidos por duas vezes “aí” (linha 32). Tais marcadores enfatizam a culminância de seu dia: a ida à academia. Assim, ele afirma que “fechou o dia”, com sua ida, talvez diária, à academia. Outra relevância na narração de José Pedro é sua rotina “comum do dia-a-dia de final de semana”. Enfatiza que aos finais de semana não faz nada, ficando em casa, vendo TV, entretanto, tem tarefas domésticas, como “arrumar a casa e lavar o tênis” (linha 34), atividades pronunciadas enfaticamente. Para José Pedro tais atividades rotineiras de final de semana são comuns aos presentes.

Andressa realiza sua elaboração explicativa detalhada de sua rotina, mostrando que tudo é “corrido” e para amenizar sua rotina há o apoio de sua avó, local em que almoça em dias em que faz o CIL de Brazlândia. Caso contrário, teria de “ir direto pra escola sem almoçar” (linha 41). Poder “passar” na casa de sua avó no almoço e no final do dia, ela e sua irmã, enquanto aguarda seu pai para retornar para casa, são fatores que tornam sua rotina mais fácil. Andressa não detalha seu final de semana.

Dayse toma o turno quando há uma diminuição no tom de voz, quando afirma que fica em “casa mesmo;” (linha 47 e 48). Dayse retoma a questão da rotina doméstica de final de semana iniciada por José Pedro (linha 35). José Pedro toma o turno e entre risadas afirma que todo mundo tem uma rotina doméstica de final de semana. Há cisma, pois todos comentam este fato ao mesmo tempo, uns/umas com os/as outros/as encerrando esta segunda parte da passagem. A terceira parte desta sequência de rotina semanal e de final de semana dos/as jovens do GD *Esforço* é iniciada após as conversas paralelas (linhas 53-74):

53 **Rm:** “Menino faça isso aqui você tem que arrumar a casa” @às
54 vezes@ até telefonando ela fala “você já fez isso,”
55 **Jm:** Γ é a parte
56 mais chata da vida arrumar a casa é chato vixe:
57 **Af:** Γ um dia quem
58 sabe se a gente arrumar um bom emprego contratar @uma
59 empregada@
60 **Rm:** Γ @tadinha também dela (.) a bagunça que vai ter
61 também@
62 **Jm:** Γ para entrar no meu quarto precisa de GPS,
63 **TD:** @(1)@
64 **Jm:** Eu não arrumo o quarto=quarto de homem é assim; mas eu não
65 vejo necessidade de arrumar o:: porque eu vou arrumar a cama,
66 se eu vou dormir de novo,
67 **Af:** Γ °ai meu Deus°
68 **Jm:** Γ não tem lógica,
69 **Af:** Γ é a minha mãe
70 “antes de você sair arruma sua cama -tá bom;” aí eu “°tá né°
71 tudo bem;” e eu não arrumei a cama;
72 **Jm:** Γ aí a cama fica pra outro dia;
73 **Af:** Γ tem
74 que arrumar; (5)

A rotina doméstica foi discutida com todos os/as participantes deste grupo de discussão, mediante emprego de narrativas indiretas, justificativas, exemplificações e comentários jocosos. Ao discutirem sobre a questão da rotina de tarefas domésticas, estes/as jovens do GD *Esforço* retratam as relações familiares, sobretudo, a percepção de seus pais e mães: Robson, por meio de fala indireta, imita sua mãe que o chama de “menino” (linha 53). À sugestão de Andressa de “contratar @uma empregada@”, Robson, entre risos, diminui o tom de voz e afirma “@tadinha também dela (.)” (linhas 60), talvez lembrando-se de sua própria mãe que é copeira, de acordo com sua ficha de identificação. Provavelmente, já ouviu relatos de sua própria mãe sobre trabalhos domésticos em sua atividade profissional. José Pedro lamenta-se das tarefas domésticas: “é a parte mais chata da vida arrumar a casa é chato vixe:” (linhas 55 e 56), com leve prolongamento de lamento em “vixe:” (linha 56)

e após comentário de Robson, surge a metáfora de foco: “para entrar no meu quarto precisa de *GPS*” (linha 62). O quarto como espaço seu, no qual nem mesmo ele tem controle do mesmo, é, certamente, uma imagem exacerbada da situação deste cômodo. Talvez este exagero sirva para enfatizar que ali, em seu quarto¹⁷, seus pais não têm o controle, pois nem mesmo ele o tem. Todos riem e o jovem afirma: “eu não arrumo o quarto=quarto de homem é assim” (linha 64). Repete por três vezes: “arrumo” (linha 64), “arrumar” (duas vezes na linha 65). Andressa ironiza José Pedro ao tomar o turno baixinho, provavelmente no sentido de desdenhar sua afirmação, para posteriormente concluir, corrigindo-o por meio de sua experiência familiar: “antes de você sair arruma sua cama –tá bom” (linha 70), por meio de fala indireta.

Jovens querem ter autonomia. Observa-se que a imagem do *GPS* na busca de objetos no quarto devido a tanta bagunça e a presença de falas indiretas, imitando suas mães pode mostrar a necessidade de independência. Entretanto, a autoridade familiar e o ter de fazer as tarefas domésticas prevalecem: “o-tá né^o tudo bem;” (linha 71). A ordem vem da mãe, Mesmo quando o jovem afirma que não arrumou a cama (linha 71), Andressa conclui que “tem que arrumar” (linhas 74 e 75). Os marcadores conversacionais verbais ao longo deste trecho: “faça” (linha 53), “tem que” (linhas 53 e 73-74), “já fez” (linha 54) e o emprego do verbo no imperativo: “arruma” (linha 70) exemplificam a autoridade familiar de pais e mães. A discussão se encerra com pausa prolongada.

Das linhas 53 até 74, há trocas conversacionais que delineiam o seguinte *frame*, apresentado no quadro 22:

Quadro 22: Exemplificação de *frame* (quadro interativo) do GD *Esforço*.

Linha(s)	Falante	Ação	Marcador conversacional
53-54	Robson (Rm)	Narrar de maneira indireta (repete falas de sua mãe)	Diminuição na entonação Risadas Aumento no tom de voz
55-56	José Pedro (Jm)	Comentar	Tomada de turno por meio de sobreposição de vozes para fazer breve lamento Reforça sua opinião negativa com os marcadores conversacionais verbais “chato” e “chata”
57-58	Andressa (Af)	Complementar a ideia central	Tomada de turno por meio de sobreposição de vozes Ironia a partir das risadas no final da sequência e dos marcadores conversacionais verbais “um dia” e “quem sabe”
60-61	Robson (Rm)	Comentar	Tomada de turno por meio de sobreposição de vozes a partir das risadas Breve pausa para iniciar sua justificativa
62	José Pedro (Jm)	Exemplificar	Tomada de turno por meio de sobreposição de vozes Introdução de uma sequência inserida entre risadas
63	Todos (TD)	Rir	Pausa entre risos de um segundo
64-66	José Pedro (Jm)	Justificar	Repetição por duas vezes do marcador verbal “quarto” Repetição por três vezes dos marcadores conversacionais verbais cognatos “arrumo” e “arrumar”
67-68	Andressa (Af) e José Pedro (Jm)	Comentar para ironizar a fala anterior	Falas simultâneas Diminuição de entonação por parte de Andressa, para ironizar Comentário que finaliza com pausa abrupta
69-71	Andressa (Af)	Exemplificar para amenizar seu comentário anterior	Tomada de turno por meio de sobreposição de vozes com utilização de narração indireta, diminuição de entonação
72	José Pedro (Jm)	Ratificar	Tomada de turno por meio de sobreposição de vozes com diminuição de tom de voz
73-74	Andressa (Af)	Concluir	Tomada de turno por meio de sobreposição de vozes com emprego de marcador conversacional verbal “tem” indicando a necessidade de cumprimento de uma ordem, sem chance de negociação Pausa prolongada para o fechamento

Fonte: Quadro preparado pela pesquisadora – junho/2014.

O/a jovem busca sua autonomia em seu cotidiano, quer seja na vida familiar, quer seja na sua vida escolar. Momentos em que podem exercer sua autonomia foram descritos também pelos/as jovens do GD *Esforço*. A passagem *Discriminação* retrata esta percepção (linhas 1-42):

conhecimento maior do idioma ensinado na escola. Isto foi relevante para Robson (linhas 4-11), pois a professora fica “implicando” (linha 7). Situações que fazem parte do cotidiano dos/as jovens do CIL de Brazlândia, que fizeram com que o próprio grupo de discussão se intitulasse *Esforço*, na medida em que se observou esta orientação coletiva ao longo de toda a discussão: não bastando o difícil acesso ao CIL, mas a permanência e a terminalidade não são fáceis de se conseguir.

6.3 Motivações para o estudo de línguas estrangeiras

O que mobiliza o/a jovem da rede pública do Distrito Federal a estudar língua estrangeira em escolas específicas de idiomas, mesmo com dificuldades de aprendizagem, de horário e de locomoção? O que faz com que este/a jovem estude vários idiomas ou o mesmo idioma concomitantemente em um CIL e na escola de francês conveniada à SEDF? Essas são algumas questões analisadas a seguir.

Compreende-se as motivações como “configurações específicas da afetividade” (ALMEIDA FILHO, 2003, p,13)¹⁹. Almeida Filho (2003), cita em cinco momentos o termo “motivações”: a) como parte do filtro afetivo (p.13, p.15 e p.30); b) como fator que pode combater as resistências em se estudar uma LE (p.15); c) e como motivações profissionais. Para este autor, 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” (p.30) nesta situação.

Neste estudo, organiza-se as motivações em duas partes: a) as motivações internas ao/à estudantes: seu gosto por idiomas, seu gosto em “tirar onda” para os/as colegas e seu gosto pela música; b) as motivações externas aos/às mesmos/as são entendidas como algo que descobrem quando começam seus cursos de idiomas. Assim, são motivados por uma busca pela estética; pelo mundo, pela aprendizagem de outros idiomas, por desafios e por oportunidades surgidas ao longo deste estudo. O quadro 23 apresenta as motivações para o estudo de línguas por grupo de discussão, local da realização deste grupo de discussão, seus sujeitos e as passagens em que tais motivações foram observadas:

Quadro 23: Motivações para o estudo de línguas estrangeiras de jovens estudantes.

Grupo de Discussão	Local	Sujeitos	Motivações para o estudo de LE	
<i>Dimensão</i>	CIL de Ceilândia	Alan (Af) Helena (Hf)	Gostar de idiomas	Passagem Inicial
			Aprender outras LE	Passagem <i>Estudar LE</i>
			Buscar desafios	Passagem <i>Família</i>
			Buscar por oportunidades	Passagem Final
<i>Tirar Onda</i>	Escola conveniada de francês em Brasília	André (Am) Caio (Cm) Bruno(Bm) Tatiana (Tf) Sofia (Sf) Lys (Lf)	Gostar de “tirar onda” com os/as colegas	Passagem <i>Estudar LE</i>
<i>Com Música</i>	CIL de Ceilândia	Patrícia (Pf) Maria (Mf) Isabel (If)	Gostar de música	Passagem <i>Aprender Inglês</i>
<i>Aurora</i>	Escola conveniada de francês em Brasília	Raquel (Rf) Henri (Hm) Pierre (Pm) Beatriz (Bf) Taísa (Tf)	Buscar a estética	Passagem Inicial
			Buscar o mundo	Passagem <i>Rotina</i>
<i>Esforço</i>	CIL de Brazlândia	Robson (Rm) Dayse (Df) Andressa (Af) J. Pedro (Jm)	Buscar a estética	Passagem Final
			Buscar o mundo	
			Buscar oportunidades	Passagens: <i>Discriminação</i> <i>Vivências</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora – junho/2014.

Gostar de idiomas

Gostar de estudar línguas é uma motivação interna do/a jovem que o leva ao estudo de idiomas. Isto foi significativo na passagem inicial do GD *Dimensão*, grupo de discussão realizado no CIL de Ceilândia, com estudantes Alan e Helena, do nível Avançado de inglês, Alan e Helena. A pesquisadora introduz o grupo de discussão (linhas 1-10):

1 Y: Bom dia eu estou hoje com dois estudantes (.) eu -to falando
 2 um pouco mais alto pelo som pra gente gravar ficar forte na
 3 gravação (.) estou com dois estudantes do CILC de Ceilândia a
 4 Hf e o Am que eu agradeço desde já por ficarem comigo nessa
 5 hora e:: nós vamos fazer uma discussão um grupo de
 6 discussão (.) e a minha:: primeira questão seria (.) pra vocês
 7 falarem um pouco como é que vocês entendem, como é
 8 estudar no CILC, Vocês estão no nível Avançado então eu
 9 imagino que vocês já estão aqui há algum tempo então se
 10 vocês puderem falar;

Na abertura deste grupo de discussão, a pesquisadora manifesta preocupação com a gravação, com o som e a necessidade de se falar mais alto: “mais alto” (linha 2), “gravar” (linha 2), “ficar forte na gravação” (linhas 2 e 3). Em seguida, a mesma agradece a presença dos dois “nessa hora”²⁰ (linha 4) e introduz sua primeira questão. Esta primeira questão, aberta, focada no “como é estudar no CILC” (linhas 7 e 8), situando-os “no nível Avançado”. A pesquisadora afirma que imagina que os dois por estarem “há algum tempo” no CILC têm impressões deste estudo para compartilhar durante este grupo de discussão. Os jovens Alan e Helena iniciam suas falas após a abertura desta conversação (linhas 11-33):

11 Am: Γ bem eu sempre gostei de vir ao CILC é::
 12 eu vim pra cá pelo sorteio minha mãe veio e conseguiu de
 13 primeira e isso porque muitos amigos dela não conseguiram e
 14 eu sempre gostei de idiomas gostei de inglês e aqui eu tive e::
 15 a oportunidade de aprender mais e:| graças ao nível dos
 16 professores que eu acho que eu considero muito bom também
 17 e até hoje estou aí espero concluir; (.)

18 **Hf:** Bom na primeira vez que eu tentei entrar aqui no CILC eu já
 19 tinha tentando antes aí só que quando a minha mãe veio me
 20 inscrever só tinham vagas para língua espanhola aí ela
 21 preferiu não me inscrever e tentar o próximo sorteio né, aí
 22 quando foi em 2007 ela veio aqui e também foi sorteio abriram
 23 vagas para outras escolas públicas porque antes era só pro
 24 CEF 2 ºse eu não me enganoº aí eu já estava no 2º Grau e
 25 minha mãe veio aqui eu também consegui ser sorteada de
 26 primeira pra língua inglesa porque foi uma preferência nossa
 27 escolher a língua inglesa por causa do mercado de trabalho
 28 e:: essas coisas e assim eu acho que o CILC é uma
 29 oportunidade que o estudante tem porque ºnem todo mundoº
 30 tem condições de pagar um cursinho particular e no CILC nós
 31 temos bons professores também formados doutores também e
 32 eu acho assim que é uma oportunidade que tem aberta pra o
 33 estudante e eu acho que é legal (.)

Alan afirma sempre ter gostado de vir ao CIL de Ceilândia e que o acesso ao mesmo foi devido ao sorteio de vagas, conseguindo sua vaga facilmente: “de primeira” (linha 13). Conseguir de “primeira” parece não ser algo comum, pois amigos “dela” (linha 13), ou seja, de sua mãe, não tiveram a mesma sorte. Alan declara gostar “de idiomas” e “de inglês” (linha 14). Em sua fala, opta por marcadores conversacionais verbais positivos: “bem” (linha 11) para a abertura de sua fala e outros marcadores como “graças” (linha 15) e “muito bom” (linha 16). Enfatiza seu gostar de idiomas e de inglês ao repetir por duas vezes “sempre gostei” (linhas 11 e 14), finalizando sua elaboração explicativa com a esperança em concluir seu curso. Destaca que “teve a oportunidade de aprender mais” (linha 15), ou seja, já aprendia inglês em escola regular e o CILC aumentou seu conhecimento em inglês. Declara-se como estudante de nível Avançado, ao afirmar “até hoje estou aí” (linha 17): pressupõe que as ouvintes, Helena e a pesquisadora têm conhecimento de que o caminho é longo até o nível Avançado, enfatizando este fato, “ e até hoje”, encerrando sua fala com a diminuição do tom de voz e uma breve pausa. Mais adiante durante este grupo de discussão, Alan ratifica sua ideia, afirmando que gosta daquilo que não conhece, pois gosta de “novidade”²¹

Helena inicia sua elaboração explicativa ratificando os temas suscitados por Alan: sorteio de vagas, a oportunidade de estudar inglês “por causa do mercado de trabalho e essas coisas” (linhas 27 e 28) e o fato de ter bons professores no CIL que são “formados doutores” (linha 31). Helena detalha seu acesso ao CIL de Ceilândia, que foi exitoso em sua “primeira vez” quanto à vaga, porém para a mesma a opção de estudos em língua espanhola não foi de seu interesse. Ter o acesso não significou o ingresso ao CIL de Ceilândia. Assim, aguardou o próximo sorteio para ter acesso à língua inglesa. Helena emprega o mesmo marcador conversacional verbal de Alan: “de primeira” (linhas 25 e 26). Observa-se a presença da mãe no sorteio de vagas e a família nas escolhas desta jovem: “preferência nossa” (linha 26). Sua mãe “preferiu” (linha 21) não a inscrever no curso de espanhol. Helena conclui sua fala declarando que “é legal” (linha 33), ou seja, gosta do curso de inglês e a opção pela língua inglesa foi pelo mercado de trabalho. Ela gostou e está no Avançado²².

Mesmo que os/as jovens do GD *Esforço* não tenham declarado explicitamente seu gostar por idiomas, compreende-se este gostar na medida em que há um prazer, uma simpatia e uma afeição em estar neste contexto de ensino e aprendizagem. Desta maneira, uma consequência desse gostar pode ser a alegria, como uma aprovação desta vivência em CIL: “alegria quando você vê no final que está falando bem espanhol que não há tanto erro você fica alegre.”²³ Robson afirma em outro momento que tinha “muita curiosidade também: em aprender uma nova língua”²⁴. A curiosidade pelo novo e gostar de idiomas leva ao prazer em se aprender, mesmo cientes da possibilidade de se errar, inerente ao processo de aprendizagem.

Gostar de “tirar onda” com os/as colegas

Uma outra faceta deste gostar de línguas estrangeiras pode estar atrelada ao gostar de idiomas para poder “tirar onda” com os outros/as jovens por saber algum idioma, exemplificada por Lys, Caio, Tatiana, Sofia, André e Bruno. A última passagem do GD *Tirar Onda* é intitulada *Estudar Língua Estrangeira* e inicia-se com a pergunta inicial da pesquisadora (linhas 8-10):

8	Y:	[...] então o que vocês acham disso, Estudar língua estrangeira
9		aqui na escola conveniada é a mesma coisa que estudar na
10		escola,

peessoas. Lys afirma que ao compartilhar que “faz curso de línguas” (linha 49 e 50) há uma curiosidade por parte das pessoas. Lys emprega a narração indireta para trazer a curiosidade de tais pessoas: “Como se diz isso assim em tal língua,” (linhas 150 e 151).

Caio toma o turno a partir de sobreposição de vozes entre risos declara que @você vira um Deus no meio dos seus amigos@ (linhas 152 e 153). Esta é a metáfora de foco deste subtema. Todos ratificam por meio de uma forte risada de dois segundos esta afirmação. Talvez todos já tenham tido uma experiência semelhante. A pesquisadora concorda com a fala de Caio por meio de uma fala simultânea: “claro” (linha 158)²⁵. Tatiana tenta tomar o turno, mas Caio a interrompe e continua sua fala, justificando esta atitude de “tirar onda” (linha 156) e de “tirar um proveito na sua vida pessoal” (linha 157) sobre o fato de estudar idiomas. Caio conclui sua fala, indicando que isto “é muito legal,” de maneira enfática e com aumento do tom de voz²⁶.

O nome do GD *Tirar Onda* foi atribuído à esta metáfora de foco a partir da fala de Caio, ou seja, o gostar também de idiomas para “tirar onda” com outros/as jovens. Os jovens deste GD *Tirar Onda* ratificam esta metáfora de foco por meio de risos e afirmações: “é:: @(1)@” (linha 161) e “verdade” (linha 165). Caio apresenta outros exemplos de se exibir: “fala aquilo feio xinga” (linha 163) outra pessoa, “ele achando aquilo emocionante” (linha 164). Há uma dramaturgia no discurso que o leva a se imaginar falando em outro idioma e alguém fingindo que está entendendo.

Bruno toma turno por meio de fala simultânea e ratifica esta cena com mais um exemplo, no caso, exemplo oriundo da competência escrita: uma outra situação em que pode “tirar onda” (linha 156) por aprender inglês: mensagem eletrônica em *chat* de MSN. Esta cena parece agradar os/as jovens do GD *Tirar Onda*, mostrando que até mesmo uma disciplina escolar, ou seja, o estudo de LE pode propiciar prazer aos/as jovens e diversão. Mesmo que isto possa parecer eticamente pouco aceitável, entretanto entre jovens, as brincadeiras e as galhofas fazem parte do cotidiano dos/as mesmos/as e o fato de as relatarem em grupo, pode indicar que tais vivências os motivam a estudar idiomas²⁷.

Gostar de música

Uma motivação para o estudo de línguas estrangeiras é o gosto por música, ou seja, pelas músicas de outro país ou países. No GD *Com Música*, a metáfora de

foco que deu o título a este grupo de discussão, revela a importância para Patrícia, Isabel e Maria de cantar e até mesmo de dançar.

As jovens deste grupo de discussão por onze vezes ao longo deste grupo retomam o marcador conversacional verbal “música”, a partir da fala de Patrícia. São jovens sensíveis aos sons e ao sotaque da língua inglesa. A passagem *Aprender Inglês* apresenta como tema as aulas de inglês, os/as docentes, seus sotaques, as ocasiões e atividades que propiciam a comunicação em inglês (linhas 23-30):

[...]

23	Y:	E o que vocês fazem pra ter sucesso e para aprender bem o=
24		inglês de vocês, Da parte de vocês, (.)
25	If:	A gente:: estuda <u>em casa</u> e:: repete muitas vezes pra=pra
26		aprender né, a pronunciar corretamente;
27	Pf:	Γ o que me ajuda
28		muito=muito=muito=muito mesmo <u>é a música</u> nossa eu canto
29		demais eu so- <u>louca</u> por música assim em inglês aí muita coisa
30		assim de pronúncia de palavra eu aprendi com música;

A partir da pergunta da pesquisadora (linhas 23 e 24) sobre aquilo que faz com que as mesmas aprendam inglês, Isabel afirma que é o fato de estudar em casa e de repetir (linhas 25 e 26). Para Patrícia, aprender inglês “com música” (linha 30) parece ser melhor, pois a mesma afirma que canta demais e que é “louca por música” (linha 29). Para Patrícia, aprender inglês “com música” (linha 30) parece ajudar “muito=muito=muito=muito” (linha 28). A ênfase no marcador conversacional verbal “muito”, repetido por quatro vezes sem pausa mostra como a mesma é motivada por música em LE. Em momentos anteriores deste grupo de discussão, Patrícia já havia declarado ser “louca por música”²⁸ e não gostar “muito de música em português”²⁹, preferindo ouvir música em inglês e em espanhol.

Por meio da música vem o estudo da pronúncia, da fonética, a questão do sotaque no momento de falar o inglês, conforme outra sequência desta passagem *Aprender Inglês* (linhas 47-57):

[...]

- 47 **Pf:** Assim é:: a minha vida digamos que a maior parte assim da::
 48 do ensi::no da escola eu aprendi na Bahia e tal e:: lá né:: o
 49 ensino digamos que não é tão bom assim mas foi em escola
 50 particular também era=era muito bom eu gostei de lá e alguns
 51 professores lógico tem uns que são têm mais facilidade que
 52 outros até como o modo assim e:: a minha primeira professora
 53 assim de inglês mesmo que eu a achava ótima e depois por
 54 consequência ela saiu da escola e veio outra que:: ela era
 55 ótima também só que:: juntava o:: a pronúncia do inglês com o
 56 @sotaque de baiano e a gente não entendia nada@
 57 **TD:** @2@

Patrícia inicia sua elaboração explicativa contando que estudou na Bahia e em escola particular. Relata que “achava ótima” (linha 53) sua primeira professora de inglês, porém esta saiu da escola. A substituta, também “ótima” (linha 55) tinha uma particularidade na pronúncia do inglês, na medida em que falava inglês “com o sotaque de baiano” e isto dificultava a aprendizagem. Patrícia encerra sua elaboração entre risos e todas as jovens riem juntas (Linha 57).

A música³⁰ é uma motivação para o aprendizado oral em LE, pois por meio da mesma podem pronunciar corretamente. A questão da oralidade foi também abordada no GD *Esforço*, na passagem *Rotina*, Robson e Andressa afirmam ser a parte mais difícil e essencial para o estudo do idioma. Tanto na escola regular quanto na escola específica de idiomas é possível a realização de atividades orais e de pronúncia com objetivo de privilegiar esta habilidade, trazendo a questão da acuidade fonética em LE. Observa-se que isto pode motivar os/as estudantes em seus estudos de LE.

Buscar a estética

A busca pela estética, pela beleza e pelo belo constituem os/as jovens. O GD *Aurora* destaca esta busca pela beleza ao ter contato com uma língua estrangeira. Esta motivação foi apresentada pelos/as jovens na passagem inicial deste grupo de

Somente quando permitem que as duas vidas se encontram, pode haver algum benefício ao/à mesmo/a Provavelmente, o êxito no aprender ocorreria quando se descobrisse aquilo que motiva os/as jovens nas escolas, harmonizando sua vida pessoal e sua vida acadêmica.

Taísa também aponta que está fazendo francês porque acha “uma lingua bonita” (linha 62) e por isto se interessou. Para Taísa há o componente da “grande oportunidade” também (linha 64). Pierre não se manifesta, permanece como ouvinte e seleciona Taísa para falar em seu lugar, pois afirma que não “sabe nada disso” (linhas 59 e 60). A pesquisadora solicita um esclarecimento quanto ao que Taísa entende por “oportunidade” (linhas 65-72):

65	Y:	Γ como assim, uma oportunidade,
66	Tf:	Γ pro mercado de
67		trabalho:: pra:: sei lá::
68	Pm:	Γ °eu agora,°
69	Y:	Γ pode falar;
70	Pm:	Γ ei:: -ta °deu
71		branco na cabeça°
72	Bf:	Γ @(2)@ °deu branco na cabeça° (.)

Taísa toma o turno e responde que estudar francês pode ser importante “pro o mercado de trabalho:: pra:: sei lá” (linhas 67 e 68). Pela terceira vez, Pierre toma o turno: “°eu agora°” (linha 68) com forte diminuição de voz. A pesquisadora toma o turno e o incentiva a falar. Pierre participa por meio da fala: “ei:: -ta”. Isto pode significar que concorde com as falas do grupo, contudo Pierre escapa mais uma vez em realizar uma elaboração explicativa, afirmando que “°deu branco na cabeça°” (linhas 71 e 72). Beatriz encerra esta sequência rindo por dois segundos e repetindo a frase de Pierre: “°deu branco na cabeça°” (linha 72).

Os/as jovens Robson, Andressa, Dayse e José Pedro do GD *Esforço* também indicam que há uma busca pela estética, no caso, a língua espanhola, na passagem final deste grupo de discussão. O tema da passagem *Estudar Espanhol* são os projetos de formatura no curso de espanhol, a satisfação em compreender um nativo falar este idioma, o que significa estar no nível Avançado e o que significou esta oportunidade de estudar espanhol. Esta passagem evidencia a culminância das

46 todos são da Espanha;

47 **Jm:** Γ praticamente todos falam o espanhol

48 mesmo::

49 **Df:** Γ todos falando aí é muito interessante ver eles falando e

50 a gente teve uma oportunidade de ver numa tipo (4) uma mulher

51 lá apresentando o teatro;

52 ((Conversas paralelas))

53 **Df:** Ela apresentando o teatro lá:: em espanhol mesmo ela veio da

54 Espanha pra apresentar esse teatro foi bem legal,

55 **Rm:** Γ olha a

56 emoção eu que fiquei bobo porque não precisei nem sair daqui

57 também só pra escutar a voz de um chileno e um boliviano eu

58 fiquei todo bobo contei pra minha mãe contei até pra uma

59 professora daqui fiquei tão bobo pelo fato de ter conversado com

60 eles assim;

61 **Af:** Γ é muito bonito o jeito que eles falam né,

Andressa situa os/as 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,” (linha 35). Para Andressa foram seis anos que passaram “tão rápido” (linha 36). Há uma dramaturgia nesta cena, quando lança o marcador conversacional verbal “mas a gente vai vendo assim pra trás né” (linha 37) e Robson toma o turno por meio e completa: “o tanto que a gente andou” (linhas 38 e 39). Andressa toma o turno para concluir que “é muita coisa” (linha 40). 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” (linha 41-44). Há um prazer na estética, na beleza da lingua espanhol, mesmo restringindo a lingua espanhola à Espanha, ao repetir o marcador conversacional verbal “Espanha” por três vezes neste trecho do GD *Esforço* (linhas 43, 45, 46 e 54).

Há uma emoção vivenciada neste passeio ao Instituto Cervantes para uma atividade de um teatro. Todos conversam uns com os/as outros/as: há cisma. Assim que Dayse toma o turno e tem a atenção do público, afirma que esta atividade “foi bem legal”. Robson declara que “foi uma emoção” (linha 56) e que ficou “bobo” (linhas 56, 58 e 59) ao ouvir bolivianos e chilenos. Não é apenas o espanhol da Espanha que é bonito. Andressa encerra esta sequência da passagem final: “é muito bonito o jeito

que eles falam né,” (linha 61). A beleza do som e o prazer que isto proporciona é uma motivação para os quatro jovens do GD *Esforço*.

Buscar o mundo

O estudo de línguas pode ser motivado pela busca por conhecer, compreender e se aproximar do mundo. Na passagem inicial do GD *Esforço*, o estudante de espanhol Robson aponta que este estudo de línguas é uma maneira de estar “mais ligado assim antenado pelo mundo”³³. José Pedro concorda com Robson, afirmando que “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”³⁴. A sequência final do encerramento do GD *Esforço*, apresenta José Pedro e Robson, atribuindo ao CIL de Brazlândia a possibilidade de ver alguém falando espanhol:

62	Jm:	Γ isso <u>graças</u>
63		ao CILB né, porque se não fosse o CILB a gente não teria nem
64		começado não tinha dado fé pra essa oportunidade de ver a
65		pessoa falando espanhol de ir assistir peça;
66	Rm:	Γ você vê o fato
67		assim de <u>o mundo</u> ser muito amplo porque o tempo que a gente
68		está aqui estudando têm outras pessoas <u>no país</u> trabalhando
69		fazendo outras coisas conversando também assim como a gente
70		é:: você vê que o mundo às vezes é <u>tão próximo</u> mas ao mesmo
71		tempo a gente faz com que aproximasse um pouco mais mas
72		assim o fato de a gente estar estudando pra a gente pode- entrar
73		em contato com essas pessoas assim:: é bom:: é maravilhoso
74		sei lá,
75	Af:	Γ é isso.
76	TD:	@(1)@

Na passagem final do GD *Esforço*, as últimas falas explicitam que mesmo em um “mundo amplo” como o “tempo” (linha 67) que estudam espanhol fez com que vissem um “mundo às vezes tão próximo” (linha 70). Estudar línguas fez com que Robson se “aproximasse um pouco mais” (linha 71) deste mundo, podendo desvelar

o mundo por meio do estudo de línguas estrangeiras. Robson afirma que o fato de ver que “o mundo é amplo” (linha 67) o faz imaginar que outras pessoas em outros países também estão fazendo a mesma coisa que ele. Um sentimento de pertença no mundo e não somente em seu país. Perto de finalizar sua elaboração, há momentos de alongamento silábico em “é::” (linha 70) “assim::” e “bom::” (linha 73) para enfatizar a ideia de que tudo isto é “maravilhoso” (linha 673). Andressa concorda e todos riem juntos por um segundo.

No GD *Aurora*, Pierre manifesta o desejo de conhecer o mundo. Na passagem intitulada *Rotina*, Henri, Pierre, Taísa, Beatriz e Raquel descrevem suas rotinas semanais e de final de semana. Esta passagem é composta de sete segmentos: a) a escolha pelo horário de francês; b) a rotina semanal dos/as jovens; c) a rotina após a escola regular no período vespertino; d) a rotina semanal de Taísa; e) a rotina de final de semana; e) a rotina de final de semana de Taísa e f) o tempo livre. No seguimento sobre a rotina de final de semana, a pesquisadora faz introduz este subtema com a pergunta da pesquisadora (linhas 100 e 101):

[...]

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

[...]

127 Hm: Fala aí da balada de Sobradinho,

128 Y: E vocês,

129 Pm: Γ não é a mesma rotina não;

130 Y: Γ me explica como que é
131 essa balada que não conheço,

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

134 Hm: Γ menti:::ra

135 Bf: Γ @(.)@

136 Pm: Γ °não é não° aí-
137 tá vendo,

138 Y: Γ pode contar, (.)

- 139 **Pm:** Então; essa saída de festa:: como ela falo- também não gosto
 140 de fica- preso dentro de casa; na semana já fico lá aí vai pra
 141 escola chega a casa estuda um pouco aí sai só sai na rua
 142 mesmo pra conversar não sai pra canto nenhum tem que
 143 conhecer o mundo também né professora,
 144 **Tf:** Γ ótimo;
 145 **Hm:** Γ fica- em casa é::
 146 **Pm:** Γ é uai vai fica-
 147 preso esse negócio de fica- preso eu já andei essa Brasília
 148 todinha eu conheço essa Brasília todi::nha conheço ela de
 149 cabeça para baixo
 150 **Hm:** Γ é.

Os/as jovens do GD *Aurora* sinalizam suas atividades durante o final de semana e em determinado momento Henri seleciona Pierre como ouvinte. Isto, nos termos de Goffman, é um *footing*, ou seja, uma mudança de posição: Henri toma a posição de orador e pergunta diretamente à Pierre. O jovem Pierre é justamente o jovem que até então tinha uma posição neste grupo de discussão de ouvinte e plateia, escapando dos momentos de tomada de turno. Entende-se que o fato de não emitir opiniões não significa não participar do grupo de discussão, na medida em que ser ouvinte ou plateia de uma cena, o faz também integrante da mesma. Porém, a pesquisadora, seleciona todos/as jovens nesta questão: “E vocês,” (linha 128). Pierre faz uma breve elaboração explicativa sobre o fato de ter rotinas diferentes entre a semana e o final de semana. A pesquisadora ratifica a questão de Henri e Pierre mais uma vez tenta não detalhar o que lhe foi perguntado, como se o fato do “aniversário” (linha 133) de sua tia não fosse objeto de explanação. Imediatamente, com sobreposição de vozes, Henri o corrige: “é menti:::ra” (linha 134). Beatriz ri. Pierre com a diminuição de voz, tenta escapar mais uma vez, como se não fosse nada importante. Contudo, a pesquisadora toma o turno e dirigindo-se a Pierre, solicita que o mesmo relate esta “balada de Sobradinho” (linha 127). Finalmente, Pierre realiza sua elaboração explicativa, na qual emite a seguinte metáfora de foco: “tem que conhecer o mundo” (linha 143).

Pierre afirma 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” (linhas 140-142). Não gosta de ficar preso em casa, “tem que conhecer o

mundo” (linha 143). Taísa ratifica sua elaboração: “ótimo” (linha 144), por meio de sobreposição de vozes. Henri também ratifica a fala de Pierre. Pierre enfatiza que não quer ficar “preso” e repete este marcador conversacional verbal por três vezes (linhas 140 e 147). Pierre já conhece “essa Brasília tod::inha” (linha 148) e “de cabeça pra baixo” (linha 149). Henri concorda com Pierre e responde “é” tomando o turno de pronunciando este marcador conversacional verbal monossilábico de maneira abrupta. Na ocasião, Pierre e Henri estudavam francês na escola conveniada duas vezes às 7h da manhã. Sair de Sobradinho para Brasília, nas primeiras horas da manhã, para estudar francês pode significar aproximar-se deste mundo que querem compreender e conhecer.

Aprender outras línguas estrangeiras

Uma motivação para o estudo de LE é a contínua possibilidade de descobrir outras línguas, para além daquela que o/a jovem estuda. A passagem *Estudar Línguas Estrangeiras*, do GD *Dimensão* tem como tema a importância de se estudar LE para o currículo profissional, para o mercado de trabalho e o estudo de outras línguas além do inglês. Com uma pergunta da pesquisadora (linhas 1 e 2) inicia-se esta passagem, composta de dois subtemas: a ascensão profissional (linhas 3-33) e aprender idiomas (linhas 34-56):

- | | | |
|---|------------|---|
| 1 | Y: | Vocês acham que então que há uma perspectiva de ascensão |
| 2 | | profissional relacionada ao estudo de inglês, |
| 3 | Am: | Γ eu creio que sim |
| 4 | | porque:: é:: muita gente não sabe né, é não tem conhecimento |
| 5 | | de outra língua e é um diferencial qualquer coisa que você |
| 6 | | tenha de diferencial no seu currículo já é um ponto a mais para |
| 7 | | você se você tem é:: um número X de habilidades e fulano tem |
| 8 | | uma a menos que você=você -tá na frente dele né, e com |
| 9 | | certeza é o inglês é um::=um:: peso <u>a mais</u> a seu favor; |

- 10 **Hf:** Γ assim
- 11 ultimamente eu percebi que o número de pessoas é:: aumentou
- 12 o número de pessoas que -tá fazendo língua inglesa que -tá
- 13 tendo a oportunidade de estudar hoje em dia é muito difícil
- 14 você achar uma pessoa que não esteja estudando a língua
- 15 inglesa pelo menos assim no meio que eu convivo quase todo
- 16 mundo fala inglês e eu acho assim que agora=as pessoas
- 17 estão procurando falar a:: outra língua além do inglês porque
- 18 hoje em dia só o inglês não=não -tá sendo suficiente para você
- 19 arrumar um emprego você precisa ter o domínio de outra língua
- 20 também ultimamente tem crescido bastante essa questão tem
- 21 se ampliado para várias pessoas o acesso à língua inglesa eu
- 22 acho assim que a língua inglesa ela -tá tendo um prestígio
- 23 agora por questão de economia por essas questões talvez no
- 24 futuro não seja mais o inglês
- 25 **Am:** Γ pode ser o chinês
- 26 **Hf:** Γ é o chinês que
- 27 está crescendo muito a economia inclusive né, no CILC está
- 28 ensinando o chinês né,
- 29 **Am:** Γ o japonês;
- 30 **Hf:** Γ o japonês:: essas línguas
- 31 orientais agora né, -tá tendo uma busca por sua aprendizagem
- 32 eu acho que é importante também a gente buscar aprender
- 33 outras línguas; (1)

Alan faz uma elaboração explicativa no sentido de que aprender uma LE é “um diferencial para seu currículo” (linha 6) e enfatiza que saber “inglês é um::=um:: peso a mais a seu favor” (linha 9). Helena faz sua elaboração explicativa com o enfoque de que “quase todo mundo fala inglês” (linhas 15 e 16). Helena acredita que “as pessoas estão procurando falar a:: outra língua além do inglês” (linhas 17 e 18). Helena justifica que pela questão da economia, o inglês não seja suficiente, surgindo o chinês. Tem uma visão de que há uma “busca” pela aprendizagem de outras línguas, como as línguas orientais. Não tem conhecimento se o CILC ensina o chinês ou o japonês, e Alan a corrige, afirmando que o CILC tem a oferta de japonês.

Este segundo subtema desta passagem é sobre o aprendizado de outros idiomas para além do inglês com a pergunta da pesquisadora, seguido das falas de Helena e Alan (linhas 34-56):

34 Y: Vocês já pensaram entraram em outros idiomas aqui,
 35 Hf: Γ ah::
 36 Am: Γ eu já
 37 pensei em francês;
 38 Hf: Γ eu também já pensei @mas só que o
 39 horário@ não dá pra mim;
 40 Am: Γ pra mim também esse que é o
 41 problema;
 42 Hf: Γ eu queria fazer °não sei° eu queria estudar japonês
 43 na verdade eu sempre quis estudar japonês @eu acho que é
 44 por causa dos desenhos que eu assistia@
 45 Am: Γ é;
 46 Hf: Γ mas então eu
 47 queria cursar ou japonês ou então francês;
 48 Am: Γ eu também;
 49 Hf: Γ espanhol
 50 não porque::
 51 Am: Γ espanhol também não;
 52 Hf: Γ porque é meio parecido
 53 com o português e eu queria fazer uma língua diferente;
 54 Am: Γ eu
 55 gosto de uma coisa que eu não saiba de nada
 56 @novidade@

Helena e Alan discutem sobre qual o idioma poderiam aprender além do inglês e esbarram na questão dos horários. Alan gostaria de aprender francês e Helena, a língua japonesa, devido seu interesse por desenhos japoneses. O *frame*, ou quadro interacional neste seguimento é composto de falas simultâneas (linhas 35 e 36, 45 e 46) e de sobreposição de vozes nas trocas de turno (linhas 37 e 38, por exemplo). Alan gostaria de estudar um idioma diferente do português e assim, optaria pelo francês caso pudesse conciliar seus horários. A questão do tempo e dos horários

de oferta dos cursos de línguas são empecilhos para Helena e Alan ingressarem em uma segunda opção de LE.

Buscar aprender outros idiomas é uma motivação também para outros/as jovens. André, do GD *Tirar Onda*, é estudante de francês em um CIL e na escola de francês conveniada à SEDF e também é monitor de inglês neste CIL. Bruno, do GD *Tirar Onda*, confessa querer estudar “até zulu e tupi-guarani”³⁵. Muitos/as jovens que participaram deste estudo afirmaram fazer outro idioma e se sentem motivados para ampliar seu leque de idiomas, pois possivelmente, um idioma aprendido motiva o aprendizado de outro ou de outros.

Buscar desafios

A oportunidade de acesso ao estudo de LE, para além da escola regular é uma realidade para jovens de família, cujos pais e mães não tiveram este tipo de estudo. Surge a motivação nos estudos línguas devido à busca pelo desafio de compreender, falar, escrever e ler em uma LE, como primeira geração de jovens neste estudo. Conforme as falas de Taísa, Pierre e de Henri, do GD *Aurora* estudar francês é algo que seus pais não fizeram. É a primeira geração que tem acesso a este tipo de oportunidade, tendo em vista que na SEDF não há oferta de vagas universal para CIL, esta atividade escolar é compreendida como intercomplementar

Na passagem *Família* do GD *Dimensão*, após a pergunta inicial da pesquisadora, Helena e Alan confessam serem a primeira e o primeiro que estudam LE de maneira intercomplementar em CIL (linhas 1-25):

- | | | |
|----|------------|--|
| 1 | Y: | E na=na família de vocês, É:: outros membros da família já |
| 2 | | estudaram língua estrangeira, Outro idioma, (1) Como é que é |
| 3 | | a relação na família de vocês, O fato de vocês estudarem |
| 4 | | inglês; se vocês pudessem falar, (.) |
| 5 | Hf: | Assim na minha família só eu mesmo que estou tendo essa |
| 6 | | oportunidade de cursar uma língua <u>estrangeira</u> agora a minha |
| 7 | | prima ela conseguiu uma vaga no CILC também esse ano |
| 8 | | pra=pra inglês então agora sou eu e ela que estamos tendo |
| 9 | | essa oportunidade; e assim quando eu entrei aqui meus pais |
| 10 | | ficaram felizes com essa <u>oportunidade</u> que eu tive e sempre me |

José Pedro enfatiza o marcador conversacional verbal “to::das” (linha 26) com elevação do tom de voz por duas vezes e com a desaceleração na pronúncia de tal marcador: “to::das” (linha 26) e “todas” (linha 31). Em sua elaboração explicativa para seu desempenho positivo no exame PAS⁴², José Pedro minimiza o desempenho inferior daqueles que não têm acesso ao estudo no CIL de Brazilândia. Este desempenho inferior, ou seja, de “uma pessoa que não fazia CILB” é descrito com marcadores conversacionais verbais no diminutivo e negativos: “não acertou nenhuma” (linha 28), “dos mínimos” (linha 29), “uma palavrinha” (linha 29), “não sabia” (linha 30) gerando uma consequência: “errou a questão” (linha 31). Em oposição a esta situação, José Pedro coloca-se em uma posição superior em relação aos que não estudam em CIL, sobretudo ao empregar os marcadores: “tão bom” (linha 25) e “acertei to::das as questões” (linha 26 e 27), “acertei todas só de espanhol” (linhas 31 e 32) e “consegui acertar tudo” (linha 32). Estudar em CIL pode se configurar em uma oportunidade para ter sucesso em exames de acesso à universidade.

A busca de oportunidades por estar estudando LE em CIL ou na escola conveniada segue para além das questões acadêmicas, pois há uma oportunidade para interagir com outras pessoas, inclusive com alguns de outra geração⁴³. Na passagem *Discriminação* do GD *Aurora*, cujo tema central são as situações de preconceito, de interação, de discriminação na escola regular e de gênero, pelo fato de meninas ou meninas estudarem francês, consta um subtema sobre a percepção dos/as jovens quando à sua relação com os adultos em aulas de idiomas. Raquel anuncia que o estudar idiomas abre uma oportunidade de interagir com adultos. Ela relata que fazer o curso com “gente mais velha” pode ser “chato porque eles não têm a mesma interatividade não têm a mesma paciência para jogos pra:: interagir acho que eles acham que eles pensam que estão lá só pra aprender”⁴⁴. Observa-se que a questão da interação se mostra mais relevante que a questão da aprendizagem em si do idioma, pois se depreende que para a jovem Raquel, estar em interação, com jogos em atividades de sala de aula não necessariamente significa aprender, significa interagir. Da mesma maneira, pelo contrário, pelo olhar de Raquel se colocando no lugar dos adultos, os jogos não necessariamente envolveriam jogos.

Diferentemente desta visão de Raquel, o jovem André do GD *Tirar Onda* esclarece, a partir de sua experiência de jovem estudando com adultos, que não há problema em turmas de LE para adultos e jovens⁴⁵. Esta interação em sala de aula pode mais ser intensa, a ponto de expandir-se para além da própria sala de aula,

fazendo surgir a metáfora de foco da escola como uma família. Esta foi uma reflexão dos/as jovens do GD *Esforço* na sequência final da passagem *Vivências* (linhas 114-125)⁴⁶.

- 114 **Y:** E:: a integração de vocês na sala como que acontece, Vocês
115 estão juntos há muito tempo, A professora usa as mídias as
116 redes sociais para se comunicar:: como que vocês
117 interagem,
- 118 **Jm:** Γ a professora é:: assim ela cobra mídia social ela tem
119 até um blog que é Aprendendo em Espanhol e ela posta
120 praticamente tudo em espanhol vídeos músicas:: é:: até livros
121 matérias reportagens interessantes engraçadas e focando
122 também não só no seu país mas no que acontece do lado de
123 fora e você entende um pouco também do que -tava
124 acontecendo no mundo;
- 125 **Rm:** Γ bom a interação entre a gente têm pessoas aqui que
126 eu vejo mais do que a minha mãe o meu pai porque:: minha mãe
127 e meu pai eu vejo a noite né; e a noite não tem como ver porque
128 eu estou dormindo;
- 129 **Jm:** Γ igual têm pessoas aqui que eu passo a
130 manhã aqui no CILB pela manhã aí a tarde na escola a noite na
131 academia entendeu, Assim essa ligação com eles já vem de
132 muito tempo já;
- 133 **Af:** Γ é:: igual pelo fato de estudar na mesma escola
134 se ver todo dia aí ajuda bastante;
- 135 **Rm:** Γ eu acho que também=também
136 que é praticamente a nossa segunda família;
- 137 **Jm:** Γ °verdade°
- 138 **Df:** Γ essa turma eu
139 conheci esse ano porque eu estudava:: eu fazia CILB a tarde
140 né, e eles me acolheram super bem eu pensei eu vou ia chegar
141 lá e ficar sozinha mas todo mundo é um amor de pessoa a
142 professora (8)

Este seguimento inicia-se com a pergunta da pesquisadora (linhas 114-117), centrada nas possibilidades de comunicação e interação em sala de aula e “como” (linhas 114 e 116) isto acontece.

Há trocas de turnos entre os quatro jovens deste grupo de discussão: José Pedro, Robson, Andressa e Dayse. Para José Pedro, por meio do blog da professora, suas postagens, ele pode-se entender um pouco “também do que –tava acontecendo no mundo” (linhas 123 e 124). Robson confessa que interage mais com algumas pessoas de sua escola e CIL de Brazlândia do que com seu pai e sua mãe, pois os vê somente a noite “e a noite não tem como ver” (linhas 127) porque está dormindo. Ao escolher o marcador conversacional verbal “têm” (linha 125) e “tem” (linha 127), constata-se que o mesmo não pode optar, são circunstâncias obrigatórias de seu cotidiano, talvez, gostaria de ver mais seu pai e mãe, mas não se pode afirmar isto. José Pedro ratifica a elaboração de Robson, exemplificando ainda mais: no seu caso, ele encontra com as “pessoas” de manhã no CIL de Brazlândia, à tarde na escola e à noite na academia. Andressa confirma que o fato de encontrar as mesmas pessoas durante todo o dia escolar “ajuda bastante” para interação dos/as mesmos/as. Assim, Robson conclui que “é praticamente nossa segunda família” (linhas 135 e 136). José Pedro concorda, diminuindo seu tom de voz abruptamente. Dayse ratifica esta orientação coletiva, pois se sentiu “super bem” (linha 140) pela forma como foi acolhida por esta turma de espanhol. Entretanto, para Dayse nesta turma “todo mundo é um amor de pessoa a professora” (linhas 141 e 142).

Os/as jovens quando estudam em CIL e na escola conveniada de francês são motivados/as quando buscam oportunidades para ser melhor, para comunicar e para interagir. Há também um alargamento e expansão em sua escolarização, bem como a oportunidade de se aprender outros idiomas, além daquele que cursam como primeira opção.

O nome do GD *Dimensão* foi atribuído a este grupo devido à orientação coletiva construída ao longo da discussão entre Helena e Alan, em que asseveraram que este estudo de LE tem uma dimensão profunda em suas vidas por motivá-los a refletir em seu futuro, no mercado de trabalho, no seu currículo e em outros aprendizados de LE. A partir da pergunta inicial da pesquisadora (linhas 1-9), na passagem final do GD *Dimensão*, compreende-se a motivação neste estudo ao longo do mesmo:

- 29 **Am:** Γ também nunca participei de nenhuma
 30 entrevista e acho válida a iniciativa porque pra divulgar
 31 para as pessoas a importância né, do CIL, porque as pessoas
 32 não dão valor: a gente escuta direto que vai fechar que vai
 33 acabar.
- 34 **Hf:** Γ aham isso é verdade;
- 35 **Am:** Γ e a gente eu mesmo sou
 36 defensor daqui do CILC eu acho que deve continuar pelo
 37 contrário deveriam ter mais unidades até porque é uma
 38 oportunidade que poucas pessoas têm e as pessoas que têm
 39 às vezes não dão valor como a Helena falou vem por causa
 40 dos pais e porque não tem a dimensão do que isso pode
 41 representar no futuro e eu já vi gente que estudou aqui e falou
 42 "poxa eu já deveria ter terminado" (.) "eu deveria ter feito" então
 43 igual a ela eu me sinto privilegiado de estar terminado e
 44 pretendo terminar=concluir (2)

Este seguimento (linhas 10-44) apresenta um *frame* composto por uma elaboração explicativa de Helena, uma elaboração explicativa complementar de Alan, uma ratificação de Helena e uma elaboração conclusiva de Alan. Helena e Alan respondem a pergunta da pesquisadora quanto à experiência de entrevista em pesquisa. Helena e Alan “nunca” (linhas 10 e 29) participaram deste tipo de atividade, porém esta “atividade” (linha 10), “entrevista” (linha 30) ou “iniciativa” (linhas 11 e 30) é “bastante interessante” (linha 11) e “válida” (linha 30).

Helena e Alan em suas elaborações explicativas esmiúçam a razão de terem apreciado este tipo de atividade para encerrar as discussões em grupo. Assim sendo, como construto conversacional, Helena e Alan constroem suas falas, ambos, a partir de duas perspectivas: perspectiva das pessoas e a perspectiva do “eu”. Quem são os/as outros/as? São “as pessoas” (linhas 13, 31 e 38), “a população” (linha 14), “estudantes” (linha 14), “essa mulher” e “ela” (15-17), “todos os alunos” (linha 22), “muitos alunos” (linhas 23 e 24), “os pais” (linha 25 e 40) e “gente” (linha 41). Os/as outros referem-se aos que são estudantes de CIL, aos que não tiveram tal oportunidade, à primeira professora que foi diretora do primeiro CIL de Brasília⁴⁷, aos

pais dos/as estudantes de CIL e aos/às estudantes egressos/as de CIL. Enfim, a comunidade escolar de CIL do DF como um todo.

Há uma dramaturgia no discurso de Helena ao se referir à história dos CILs, quando a mesma assevera que gostaria de agradecer a quem “correu atrás” (linha 15) desta “oportunidade” (linhas 14, 18 e 23). O CIL significa “estudar” (linha 18), “ter um conhecimento a mais” (linhas 18 e 19) e “crescer intelectualmente” (linha 19). Surge a perspectiva de que este espaço de experiência conjuntiva é positivo, pois é para se dar “valor” (linha 23), “importância” (linha 31), ser “defensor” do CIL de Ceilândia (linha 31) que “deve continuar” (linha 36). Concluem que “deveriam ter mais unidades” (linha 37), mesmo sabendo que há alunos que “não estão nem aí” (linha 24), “pessoas que não dão valor” (linha 32). Mesmo cientes de que há uma ideia de “fechar” e “acaba::r” (linhas 32 e 33) com este tipo de escola dentro da rede pública.

A orientação coletiva construída por Helena e por Alan é construída a partir da perspectiva do “eu” diante da perspectiva da realidade de fora e dos/as outros/as. Para Helena os CILs “mudou a vida de muitas pessoas” (linha 13), o CILC “mudou” (linha 26) a sua “vida completamente” (linha 27), inclusive sua “carreira profissional” (linha 27), pois a mesma foi influenciada por sua experiência em CIL. Helena é monitora em escola da rede pública do DF. Alan se sente “privilegiado” (linha 43) assim como Helena e ao encerrar este seguimento, compreende-se a “dimensão” (linha 40) do CIL na vida e no “futuro” (linha 41) destes/as jovens.

Buscar oportunidades motiva Helena e Alan para continuar os estudos de LE. São motivados a estudar LE, renunciando às propostas de emprego “por causa do CIL de Ceilândia”⁴⁸ pela “pela questão dos estudos”⁴⁹, pois para Helena o importante foi priorizar os estudos neste CIL. Alan e Helena têm a oportunidade de participar do projeto de monitoria, que segundo Alan “pesa no currículo”⁵⁰ positivamente, além de ser uma experiência de voluntariado⁵¹. Há uma oportunidade de alargamento na escolarização, pois pretendem “agarrar de todas as formas possíveis”⁵² esta oportunidade.

O Capítulo VI é composto de três sessões. Primeiramente, apresenta-se os cinco grupos de discussão com informações sobre o percurso de campo, algumas

características e ocorrências no momento da discussão, destaques do quadro interativo desenvolvido pelos/as jovens e o perfil de vinte jovens estudantes em francês, inglês e espanhol de Brasília, de Ceilândia e de Brazlândia.

Em seguida, tem-se as dificuldades apontadas pelos/as jovens estudantes relativas à obrigatoriedade da LE, que inclui o ter que estudar em CIL devido à uma organização estrutural da SEDF ou por uma questão familiar, pois outros membros da família tiverem estudo como positivo. Pode ocorrer uma migração entre o ser obrigado e o ter vontade de permanecer em seus cursos com esforço e com desejo de concluí-lo. Assim, os/as estudantes mostraram que o contato com a LE, mesmo que inicialmente de maneira obrigatória, na estrutura apresentada pelos CILs e na oferta de vagas na escola conveniada de francês, favorece uma interpretação positiva do aprendizado.

Conhecer a rotina semanal e de final de semana dos/as jovens faz com que os/as mesmos/as surjam por detrás do ser estudante de LE. Os/as jovens se adaptam às novas demandas, sendo capazes de incluir em suas rotinas semanais maior carga horária para o estudo de LE, para além da carga horária na escola regular. O fato de serem expostos/as a uma maior oferta de escolaridade, pode ser um diferencial em seus projetos de vida. Assim, apesar de se constatar dificuldades para o estudo de LE em escolas específicas e na escola conveniada, os/as jovens apontam que há um ambiente diferente em tais escolas, com mais recursos e destacam a ênfase na oralidade como fator de destaque no aprendizado de LE nesses ambientes.

A terceira sessão deste Capítulo VI são as motivações para o estudo de LE. Percebe-se que o CIL e a escola de francês conveniada à SEDF são espaços de experiências conjuntivas e motivam os/as jovens a continuarem seus estudos de LE. Alguns/mas iniciam seus estudos já mobilizados/as interiormente, quer porque gostam de idiomas, de música, de “tirar onda” com os/as colegas, quer porque buscam a estética e mundo. Novas motivações são desenvolvidas, pois 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, priorizando os estudos em detrimento ao trabalho, fazendo com que os/as jovens reflitam sobre seus projetos de vida e de futuro.

No Capítulo VII, tem-se a apresentação dos grupos de discussão de jovens que lecionam LE, suas dificuldades e motivações.

Ilustração 7: Grupo de Discussão *Jogado aos Leões* - Brazlândia (DF)



Fonte: Arquivo da Pesquisadora - outubro/2012.

CAPÍTULO VII JOVENS QUE LECIONAM LÍNGUA ESTRANGEIRA

“A juventude não é progressista nem conservadora por índole, porém é uma potencialidade pronta para qualquer nova oportunidade.”
MANNHEIM, 1961, p.41

Neste Capítulo VII são apresentados os quatro grupos de discussão realizados com jovens que lecionam línguas¹ na escola conveniada de francês à SEDF e em dois CILs do DF, localizados em Ceilândia e em Brazlândia em duas sessões. Na primeira sessão deste Capítulo tem-se as apresentações dos grupos de discussão. Na segunda sessão as dificuldades na docência em línguas estrangeiras e as motivações neste ensino.

7.1 Apresentações dos grupos de discussão com jovens que lecionam línguas

A primeira sessão deste Capítulo VII é a apresentação dos GD *Porto Seguro*, GD *Pedra do Sapato*, GD *Como um Espelho* e GD *Jogado aos Leões*, de acordo com a ordem cronológica de realização dos grupos de discussão. Inicia-se com uma fala representativa do grupo de discussão. Em seguida, há excertos do diário de campo que delineiam as características principais de cada grupo e o perfil de seus participantes. Por se tratar de relatos do campo, optou-se pela utilização da escrita confessional nesta primeira sessão do capítulo VII.

7.1.1 GD *Porto Seguro*

Eu descobri assim ao longo do tempo que eu sou uma pessoa insegura e o meu momento de segurança, o meu porto seguro é minha sala de aula, entendeu? Ali eu me sinto completamente segura, naquela minha sala, naquele ambiente com os meus alunos.
Paula

Diário de campo

Em 07 de dezembro de 2010 realizei um grupo de discussão na escola conveniada à SEDF, em Brasília, codificado inicialmente como GD03. Os/as professores concordaram com a data de realização, por ser a semana final de aulas

e pela perspectiva de um momento de descontração de final de ano. Ficamos em uma sala ampla, bem arejada e um pouco retirada do movimento da escola, o que propiciou um ambiente acolhedor e silencioso.

Os/as cinco participantes foram convidados ao longo do segundo semestre letivo de 2010 e a data foi estabelecida depois de muitas tentativas, devido as dificuldades de agendas dos/as mesmos/as. Mostraram-se interessados/as e percebi que participaram com muita boa vontade dessa atividade, que aconteceu às 9h15. Servi um lanche para os/as professores/as porque alguns haviam começado a jornada de trabalho às 7h da manhã. Enquanto aguardávamos a chegada dos/as colegas que haviam confirmado presença, os/as participantes preencheram as autorizações para pesquisa e a ficha de identificação.

Este foi o primeiro GD com jovens que ensinam línguas. Intitulei este grupo de discussão como GD *Porto Seguro*, tendo em vista a fala sobre o fato de se sentirem mais tranquilos na profissão, depois de alguns anos de trabalho, vencendo as dificuldades que tiveram como docentes jovens e iniciantes.

Como característica geral deste grupo de discussão no que se refere ao quadro interacional, constatei que existe uma relação interpessoal entre os/as participantes, detectada a partir das trocas verbais foi uma relação horizontal. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006) afirma que “essa dimensão da relação remete ao fato de que, na interação os parceiros em presença podem se mostrar mais ou menos próximos ou, ao contrário, distantes” (p.63). Percebi familiaridade entre os/as participantes. Isto ocorreu por meio de dados externos, como exemplo, a presença de laços socioafetivos, revelados com as citações de fontes contextuais comuns a todos/as. Houve dados internos ao grupo, que fortalecem esta relação horizontal, como por exemplo, pausas com risos, conversas paralelas e sequências encaixadas sem que houvesse a ruptura do tópico desenvolvido na fala.

Quanto à forma de se conversar, destaca-se que neste grupo de discussão aconteceu diversas conversas paralelas, ou cisma (MARCUSCHI, 2006). Segundo este autor, a cisma pode acontecer quando se há mais de três participantes na discussão. Neste caso, a cisma foi sistemática, tendo em vista que havia mais de quatro participantes no grupo. Houve quinze anotações momentos de cisma durante a realização deste grupo. Entretanto, acredito que as cismas e a presença em diversos

momentos de risadas dos/as participantes não impediram a compreensão das falas, nem das trocas interacionais realizadas.

As passagens temáticas são geralmente de longa duração. Fiz poucas intervenções. Gesticulei bastante, me relatando que estavam satisfeitos com essa atividade porque foi um “momento de falar de suas experiências pessoais e profissionais” sem restrições. Houve momentos em que os/as participantes transitaram entre o idioma francês, com comentários e pronúncia de nomes próprios em francês, intercalados de risadas. O término dessa atividade foi às 11h20, sendo que continuamos na sala com o lanche e com conversas sobre pesquisa, sobre a gravação e sua qualidade até 12h10. A qualidade da gravação deste grupo de discussão ficou excelente.

Perfis de Bela, Anastácia, Diane, Paula e João Paulo

Bela tem 26 anos, branca, brasileira, natural de Brasília (DF), solteira, não tem filhos/as, religião católica e trabalha como instrutora de francês há um ano e meio na instituição de ensino. Sua carga horária semanal é de 28h em sala de aula, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Além desta atividade, dá aulas particulares de francês. Recebe em média de 4 a 6 salários mínimos. Tem quatro irmãos e irmãs. Sua mãe nasceu no Uruguai, tem ensino superior completo. Seu pai é brasileiro, com o ensino superior completo, é diplomata. Mora sozinha em Brasília há 11 anos e tem um cachorro. Bela estudou durante o ensino fundamental na Europa. Fez o ensino médio em um país da América Latina e no Brasil, em Brasília em escolas regulares estrangeiras. Formou-se em uma universidade privada do DF na área de publicidade, atualmente faz curso a distância intitulado *Professionnalisation en Français Langue Étrangère (Pro FLE)*. Aprendeu o idioma que ministra no exterior e nas escolas que frequentou. Aprendeu inglês em um curso livre de idiomas e também no exterior. Estudou também espanhol. Fez viagem ao país do idioma do qual ministra aulas por motivo de transferência do trabalho de seu pai. Seu meio de transporte para o trabalho é o carro próprio. Seu lazer preferido é leitura, cinema e natação. Não faz parte de nenhum grupo ou associação.

Anastácia tem 27 anos, branca, brasileira, natural de Brasília (DF), casada, não tem filhos/as, declarou não ter religião e trabalha como instrutora de francês há

dois anos e meio na instituição de ensino. Sua carga horária semanal é de 30h em sala de aula, nos turnos da manhã, tarde e noite. Não exerce outra atividade remunerada. Recebe em média de 4 a 6 salários mínimos. Tem uma irmã. Sua mãe é natural de Uberlândia (MG), tem ensino superior completo e é funcionária pública. Seu pai é natural de Criciúma (SC), tem o ensino superior completo e é funcionário público. Mora em Brasília há 27 anos, atualmente com seu cônjuge. Anastácia estudou em Brasília durante a educação fundamental em uma escola particular e urbana. Fez o ensino médio também em escola particular e urbana. Estuda na Universidade de Brasília, faz o curso de Letras em Português Brasileiro como Segunda Língua e está no terceiro ano deste curso. Aprendeu o idioma que ministra no exterior, na Universidade de Nancy, na França. Inglês, espanhol alemão e latim são outros idiomas que estudou. Fez viagem para o país do qual ministra o idioma em busca de aperfeiçoamento profissional. Seu meio de transporte para o trabalho é o carro próprio. Seu lazer preferido é ler livros, revistas, blogues de notícias, ver filmes e jogar videogame. Não faz parte de nenhum grupo ou associação.

Diane tem 28 anos, não declarou sua cor, brasileira, natural de Caxias (MA), solteira, não tem filhos/as, religião católica e trabalha como instrutora de francês há dois anos na instituição de ensino. Sua carga horária semanal é de 28h em sala de aula, nos turnos vespertino e noturno. Não exerce outra atividade remunerada. Recebe em média de 4 a 6 salários mínimos. Tem cinco irmãos e irmãs. Sua mãe e seu pai também são da cidade de Caxias (MA). Sua mãe tem ensino fundamental completo e é costureira. Seu pai tem o ensino fundamental completo e é sapateiro. Mora em Samambaia Norte há 11 anos com parentes. Diane estudou durante a educação fundamental em Taguatinga Sul (DF), em uma escola urbana. Fez o ensino médio também em escola pública de Taguatinga Sul (DF), uma escola urbana. Estudou Letras, com licenciatura em Português e Francês, na Universidade Federal de Goiás, em Goiânia (GO). Aprendeu o idioma que ministra como bolsista da SEDF nesta escola. Estudou outros idiomas e atualmente somente trabalha. Fez viagem para o país do qual ministra o idioma por turismo e lazer. Seu meio de transporte para o trabalho é o carro próprio. Seu lazer preferido é o cinema. Não faz parte de grupo ou associação. Possui email e gostaria conceder novas informações para pesquisa, caso seja necessário.

Paula tem 29 anos, parda, brasileira, natural de Goiânia (GO), solteira, não tem filhos/as, religião espírita e trabalha como professora efetiva da SEDF de francês há nove anos na instituição de ensino. Sua carga horária semanal é de 40h, nos turnos matutino e vespertino. Além desta atividade, dá aulas particulares de francês. Recebe em média de 7 a 11 salários mínimos. Tem quatro irmãos e irmãs. Sua mãe e seu pai são do Rio de Janeiro (RJ). Sua mãe tem ensino superior completo e é funcionária pública. Seu pai tem o ensino superior completo e é pesquisador. Mora sozinha há dois anos e meio em Brasília, na Asa Norte (DF). Paula estudou durante a educação fundamental e o ensino médio em Brasília (DF) em escolas públicas e urbanas. Estudou Letras na Universidade de Brasília, licenciatura em francês. Aprendeu o idioma que ministra como bolsista da SEDF nesta escola. Estudou inglês e alemão. Fez viagem para o país do qual ministra o idioma dentro da parceria entre Brasil e a França, como assistente em língua estrangeira na França, um programa de intercâmbio para estudantes da graduação em Letras. Viajou também por turismo e para formação contínua em sua profissão. Atualmente trabalha e aguarda o resultado da seleção de mestrado em educação na Universidade de Brasília. Seu meio de transporte para o trabalho é o carro próprio. Seu lazer preferido é o cinema. Faz parte há seis anos de uma associação, não declarando o nome da mesma.

João Paulo tem 29 anos, pardo, brasileiro, natural de Brasília (DF), casado, não tem filhos/as, declarou-se ateu e trabalha como instrutor de francês. Não declarou há quanto tempo trabalha na instituição de ensino. Sua carga horária semanal é de 34h em sala de aula, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Faz atendimento psicológico como outra atividade remunerada. Recebe em média de 7 a 11 salários mínimos. Tem três irmãos e irmãs. Seus pais são do Rio de Janeiro (RJ). Ambos têm o ensino superior completo, são contadores e funcionários públicos. Mora há 29 anos em Brasília (DF), declarando morar com parentes. João Paulo estudou durante o ensino fundamental e no ensino médio em Brasília em escolas públicas e urbanas de Brasília, na Asa Sul. Estudou Psicologia na Universidade de Brasília. Fez mestrado acadêmico em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações. Aprendeu o idioma que ministra por meio do acordo entre a Secretaria de Educação e a Aliança Francesa de Brasília por meio do acordo entre a Secretaria de Educação e a Aliança Francesa de Brasília, como estudante bolsista beneficiado pela Cooperativa Técnica entre a SEDF/AF. Estudou alemão, inglês e espanhol. Nunca fez viagem para o país do qual

ministra o idioma. Vem a pé ao trabalho, de bicicleta ou de metrô. Seu lazer preferido é o cinema, leitura, jogos de tabuleiro e o futebol. Não faz parte de grupo ou associação.

7.1.2 GD *Pedra do Sapato*

Minha prioridade agora é pegar e viajar, que eu quero me livrar disso logo [...] tirar essa pedra do sapato.
Rodrigo

Diário de campo

O primeiro contato que tive com o Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia ocorreu por intermédio de uma colega da Disciplina História do Ensino de Línguas no Brasil, no Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada, durante o primeiro semestre letivo de 2012, professora de espanhol deste CIL. Solicitei à esta colega que me enviasse a Projeto Político-Pedagógico (PPP) desta escola para conhecê-la melhor. Este foi o meu primeiro contato com o CILC.

O segundo contato com esta escola ocorreu por mensagem eletrônica, por meio de uma professora colaboradora da equipe da Revista HELB – Revista sobre a História do Ensino de Línguas no Brasil. Descrevi à mesma meu tema de pesquisa e a necessidade de agendamento com a equipe gestora desse CIL. Assim, por intermédio dessa professora de inglês, entrei em contato com a direção do CILC. Essa professora se colocou à disposição para me acompanhar às 9h da manhã no intervalo na Sala dos Professores para que eu pudesse explicar a pesquisa aos/as docentes.

Não houve nenhum empecilho para que iniciasse minha pesquisa neste CIL. Pelo contrário, este CIL é de fácil localização, com estacionamento privativo para estudantes e visitantes. Há pais que ficam dentro dos carros aguardando o término das aulas de seus/suas filhos/as. Ao chegar, eu me dirigi à sala da direção e entreguei à supervisora a *Carta de Apresentação da Pesquisa* ao CILC e lhe mostrei a solicitação de autorização para os pais e/ou responsáveis a ser entregue aos/às estudantes que quisessem participar da pesquisa. A mesma recebeu esta carta e a leu em silêncio e concordou com a minha proposta de atuação e acertamos alguns detalhes para que o contato com os professores/as fosse feito ainda naquela mesma manhã.

No dia 03 de setembro, estive na Sala de Coordenação de Inglês pude conversar com um professor, Prof. Rodrigo e com uma professora, Prof^a. Marta sobre a pesquisa. Ambos concordaram em participar de um grupo de discussão. Entreguei aos mesmos o Termo sobre a Garantia de Esclarecimento, Liberdade de Recusa e Sigilo para a pesquisa. Ambos assinaram o termo e perguntaram mais detalhes sobre a pesquisa. Combinamos o encontro para a entrevista para o dia 10 de setembro, às 9h da manhã, em uma sala de aula vazia da escola.

O grupo de discussão realizado com jovens que lecionam inglês no CIL de Ceilândia foi codificado inicialmente como GD06. Rodrigo e Marta me entregaram seus questionários de identificação preenchidos e às 9h30 da manhã do dia 10 de setembro, realizamos o grupo de discussão. O quadro interativo deste grupo mostra que houve muita interação entre os/as participantes, com trocas conversacionais recorrentes, a ponto de esquecerem os temas propostos por mim. Achei isto positivo. A jovem Marta fazia gestos com a mão enquanto falava e o professor Rodrigo sorria quando falava, sua voz era bem firme e forte. Ao longo do GD, Rodrigo e Marta lançam uma metáfora de foco da expressão “Pedra do Sapato”. Esta metáfora ocorreu quando trataram do tema relacionado ao preconceito que sofrem na docência de idiomas e quanto aos projetos pessoais de futuro desses jovens. No término deste grupo de discussão, salvamos a entrevistas e ouvimos o início da mesma para ver se tudo estaria bem. Conversamos um pouco após o término da entrevista. Minutos depois ambos seguiram para a Sala de Coordenação de Inglês.

Perfis de Marta e Rodrigo

Marta tem 29 anos, branca, brasileira, natural de Patos de Minas (MG), casada, não tem filhos/as, não declarou sua religião e trabalha como professora de inglês efetiva da SEDF há um ano e meio nesta instituição de ensino. Sua carga horária semanal é de 40h, no turno matutino e vespertino, com regência no turno vespertino. Não exerce nenhuma outra atividade remunerada. Não informou sua renda mensal. Tem quatro irmãos e irmãs. Sua mãe e seu pai são de Rio Paranaíba (MG). Sua mãe e seu pai têm ensino fundamental completo. Mora há 15 anos em Taguatinga (DF). Marta estudou durante o ensino fundamental na escola pública e urbana em Carmo do Paranaíba (MG). Fez o ensino médio em uma escola pública e

urbana de Taguatinga (DF). Estudou Letras, com licenciatura em Português e Inglês em uma universidade privada de Brasília. Faz uma pós-graduação em Tradução em Língua Inglesa em uma instituição privada de ensino superior. Aprendeu o idioma que ministra em um curso privado de idiomas do DF. Estudou espanhol e tem o nível avançado deste idioma. Não fez viagem para o país do qual ministra o idioma. Seu meio de transporte para o trabalho é o carro próprio. Seu lazer preferido é o cinema. Faz parte há três anos de uma associação filantrópica e a frequenta uma delas uma vez por mês. Não declarou possuir email.

Rodrigo tem 26 anos, pardo, brasileiro, natural de Brasília (DF), solteiro, não tem filhos/as, declarou-se agnóstico e trabalha professor temporário de inglês da SEDF. Trabalha há oito meses na instituição de ensino. Sua carga horária semanal é de 40h, nos turnos matutino e vespertino, sendo a regência de classe no turno vespertino. Tem dois irmãos. Seus pais são de Orós (CE). Sua mãe tem o ensino fundamental completo e é dona de casa. Seu pai tem o ensino fundamental incompleto e é serralheiro, com renda mensal de aproximadamente R\$900 reais. Mora há 26 anos em Ceilândia, atualmente sozinho. Rodrigo estudou durante a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio em escolas públicas e urbanas de Ceilândia (DF). Não ministra aulas em outro local. Aprendeu o idioma que ministra em um CIL. Vem a pé ao trabalho. Não declarou seu lazer preferido, porém afirmou que não faz parte de rupo ou associação. Possui email e gostaria conceder novas informações para pesquisa.

7.1.3 GD Como um Espelho

Os problemas existem dentro de sala de aula como aconteceria em qualquer sala com um professor mais novo ou mais velho, mas eu acho que existe uma maior identificação com o ser jovem e muitas vezes eu vejo assim, que olham para mim e me veem como um espelho profissional de sucesso, então me perguntam sobre minha trajetória.

Helen

Diário de campo

O primeiro contato que tive com o Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia - CILB ocorreu com a solicitação direta do histórico deste CIL pelo e-mail institucional desta escola. Desta maneira, em 27 de julho de 2012, sexta-feira pela manhã enviei um e-mail à escola e obtive uma resposta positiva da diretora na

ocasião. Respondi ao e-mail da diretora e expliquei que precisaria do histórico que consta no Projeto Político-Pedagógico da escola, adiantando algumas informações sobre minha pesquisa de doutorado. No dia seguinte, recebi uma mensagem da supervisora da escola com o Projeto Político Pedagógico de 2010 com adaptações para o ano letivo posterior.

Em agosto de 2012 fiz uma segunda tentativa de agendamento da pesquisa de campo neste CIL, após observar o novo calendário escolar com as datas de reposição de greve. Contudo, como houve mudança de equipe gestora neste CIL, tive de recomeçar meu contato com a nova equipe. Por e-mail aproveitei a oportunidade para encaminhar a Carta de Apresentação da pesquisa e também uma Carta aos Pais ou Responsáveis para autorização de participação na pesquisa para que estudantes. Assim, a supervisora da escola pode ter uma ideia mais completa do que se tratava essa pesquisa e a mesma me solicitou que retornasse em outubro. Assim, minha primeira visita ao CIL de Brazlândia ocorreu em 03 de outubro de 2012 às 9h da manhã. O primeiro grupo de discussão com jovens que lecionam nesta escola aconteceu no dia 10 de outubro, sendo codificado como GD13.

O quadro interativo ocorrido durante este grupo de discussão é composto de explicações longas, sem interrupções. Juan segue durante todo este grupo de discussão concordando com as falas de seus/suas colegas. Interrompe-os para mostrar que concorda com suas elaborações explicativas. Assim, este quadro interativo aconteceu em um movimento de ciclos na medida em que Gisela começa sua fala; Helen a cita; Camilo cita Helen; Juan cita Gisela e também Helen. Finalmente, Helen pode resumir todas as falas, referindo aos seus posicionamentos, bem como aos de Camilo e de Juan. Helen faz resumos do que foi apresentado pelos/as falantes. Camilo tem sempre uma postura de concordância com o que foi apresentado por Helen e Gisele segue mais silenciosa, porém ao longo do grupo. Gisela apresenta uma tosse contínua, causando momentos de pausa e reposicionamento em sua fala.

Observo que os/as jovens deste grupo citam suas idades, enfatizando que “eram jovens” quando assumiram a carreira docente na SEDF quer como servidor/a efetivo/a, quer como temporário/a. Têm a percepção positiva de serem jovens dando aula para jovens, como um espelho de profissional de sucesso, daí a metáfora de foco escolhida para dar nome a este grupo: *GD Como um Espelho*.

Este grupo de discussão foi muito impactante para mim. Em alguns momentos me emocionei com as falas destes/as jovens. Percebi que estes jovens se desvelaram por completo, não hesitaram em afirmar que querem fazer um trabalho com qualidade, que percebem que são modelos para os/as aprendentes, mas que não pretendem terminar suas carreiras como docentes.

Perfis de Juan, Gisela, Helen e Camilo

Juan tem 22 anos, pardo, brasileiro, natural de Brazlândia (DF), solteiro, não tem filhos/as, declarou-se evangélico e trabalha professor temporário de espanhol da SEDF. Trabalha há um ano e oito meses no Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia (CILB) . Sua carga horária semanal é de 40h, nos turnos matutino e vespertino, sendo a regência de classe no turno vespertino. Sua renda mensal é de 7 a 11 salários mínimos. Tem outra atividade remunerada, mas não quis dar mais detalhes sobre a mesma. Não tem irmão ou irmãs. Seus pais são Brazlândia (DF). Sua mãe tem o ensino médio completo e é professora. Seu pai tem o ensino médio completo e é vigilante. Mora há 15 anos em Brazlândia (DF) com os pais. Juan estudou durante o ensino fundamental em uma escola pública e urbana de Brazlândia (DF). Fez o ensino médio em uma escola pública e urbana de Ceilândia. Cursa Letras Português e Espanhol em uma universidade privada de Brasília (DF). Aprendeu o idioma que ministra em uma cooperativa professores de línguas estrangeiras do DF. Estuda também inglês e italiano. O meio utilizado para ir ao trabalho é o carro próprio ou de familiares. Seu lazer preferido é a prática de esportes. Nunca viajou para o país do qual ministra o idioma. Não faz parte de grupo ou associação.

Gisela tem 23 anos, parda, brasileira, natural de Barra do Corda (MA), solteira, não tem filhos/as, declarou ser cristã e trabalha como professora efetiva da SEDF de espanhol há um ano e oito meses no Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia (CILB), sendo que o ano letivo de 2011 estava em outra escola da SEDF. Sua carga horária semanal é de 40h, no turno matutino e vespertino, com regência no turno vespertino. Não exerce nenhuma outra atividade remunerada. Recebe de 7 a 11 salários mínimos. Não tem irmãos ou irmãs. Sua mãe é de Barra do Corda (MA) e seu pai é de Vitória (ES). Sua mãe tem o ensino médio completo e é dona de casa. Seu pai tem ensino superior completo e é engenheiro agrônomo. Mora há 10 anos em

Taguatinga (DF) com os pais. Gisela estudou o ensino fundamental em uma escola pública e urbana de Taguatinga (DF). Fez o ensino médio em uma escola particular e urbana também de Taguatinga (DF). Estudou Letras, licenciatura em Espanhol na Universidade de Brasília. Faz uma pós-graduação a distância, em Revisão de Textos em uma instituição privada do DF. Afirmo ter aprendido o idioma que ministra em três locais: a) em um centro público de idiomas de Ceilândia, b) em um curso livre de idiomas e c) na Universidade de Brasília. Estudou também inglês. Não fez viagem para o país do qual ministra o idioma, por não ter recursos financeiros para isto e pela falta de oportunidade em geral. Seu meio de transporte para o trabalho é o ônibus. Seu lazer preferido é o cinema, idas ao Parque da Cidade para patinar e assistir a shows. Não faz parte de nenhuma associação ou grupo

Helen tem 28 anos, branca, brasileira, natural de Taguatinga (DF), casada, não tem filhos/as, declarou ser evangélica e trabalha como professora efetiva da SEDF de inglês há 7 anos e oito meses no Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia (CILB). Sua carga horária semanal é de 40h, no turno matutino e vespertino, com regência no turno vespertino. Não exerce nenhuma outra atividade remunerada. Recebe de 7 a 11 salários mínimos por mês. Tem um irmão. Sua mãe é de Anápolis (GO), tem o ensino médio completo e é aposentada. Não declarou informações sobre seu pai. Mora há um mês em Taguatinga Sul (DF) com seu cônjuge. Helen estudou durante o ensino fundamental em uma escola pública e urbana de Taguatinga (DF). Fez o ensino médio também em Taguatinga (DF) em escola particular e urbana. Estudou Letras, com licenciaturas em Inglês e Português em uma instituição privada. Fez uma pós-graduação em Taguatinga (DF), sem especificar em qual área. Aprendeu o idioma que ministra em um centro público de idiomas em Ceilândia e em um Centro Binacional de Inglês, um curso livre de idiomas. Fez viagem para o país do qual ministra o idioma por ocasião de sua lua-de-mel. Seu meio de transporte para o trabalho é o carro próprio. Seu lazer preferido é correr. Não faz parte de associação ou de grupo.

Camilo tem 29 anos, pardo, brasileiro, natural de Teresina (PI), casado, não tem filhos/as, católico e trabalha professor efetivo de inglês da SEDF. Trabalha há um ano e oito meses no Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia (CILB). Sua carga horária semanal é de 40h, nos turnos matutino e vespertino, sendo a regência de classe no turno vespertino. Sua renda mensal é de 7 a 11 salários mínimos. Não tem

outra atividade remunerada. Tem quatro irmãos ou irmãs. Sua mãe é natural de Palmares (PE). Seu pai é natural de Timon (MA). Sua mãe tem o ensino médio completo e dona de casa. Seu pai tem o ensino fundamental completo e é comerciário. Mora há 2 anos e 9 meses em Brazlândia (DF) com sua esposa. Fez o ensino fundamental em uma escola particular e urbana Teresina (PI). Fez o ensino médio no Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí, uma instituição pública e urbana. Cursou Letras, com licenciatura em inglês na Universidade Estadual do Piauí, uma instituição pública em Teresina (PI). Fez uma pós-graduação também nesta Universidade. Nunca frequentou escolas de idiomas. Nunca viajou para o país do qual ministra o idioma, declarando que o motivo foi a falta de recursos financeiros. O meio utilizado para ir ao trabalho é o metrô. Seu lazer preferido é ir ao clube. Faz parte de grupo ou associação em Brazlândia há um ano e meio, como professor voluntário de línguas.

Gisela, Helen, Camilo e Juan declaram possuir email e gostariam de conceder novas informações para pesquisa, caso necessário.

7.1.4 GD *Jogado aos Leões*

Mas eu acho que as pessoas precisam ter um carinho um pouco maior com o professor que está chegando, pela escola ser nova, pelo método novo e também pelo fato de a pessoa nunca ter encarado uma sala de aula antes, porque tem várias questões pedagógicas, educacionais, técnicas que você precisa desenvolver e você simplesmente não sabe, eu me senti naquela época jogado aos leões.
Eduardo

Diário de Campo

O segundo grupo de discussão que realizei em Brazlândia aconteceu no dia 03 de outubro e foi codificado como GD14. Tinha almoçado com os/as mesmos/as no posto de gasolina na entrada de Brazlândia, local perto da escola e onde os/as mesmos almoçam comumente. Fizemos uma mesa grande com vários docentes e foi muito agradável este dia. Assim, de certa maneira me senti mais próxima destes/as docentes.

O grupo de discussão ocorreu no período vespertino e procuramos um cantinho para que tivéssemos silêncio. Fomos para um local aberto, fora de sala de aula e havia um vento agradável nesta tarde quente do mês de outubro. Pedi para

tirar fotos e os/as jovens docentes me autorizaram a fazê-lo. Contaram histórias deste cantinho da escola, o que acontece na festa de Halloween e como os/as estudantes brincam neste local. Houve um ambiente agradável durante o grupo de discussão.

O nome atribuído a este grupo foi GD *Jogado aos Leões* por se referir à metáfora de foco utilizada por Eduardo e Telma quando trataram da condição do docente novato que chega na escola. Tratam da importância em se recepcionar o/a professor/a novato/a para que o mesmo não se sinta abandonado/a à própria sorte.

Foi o único grupo de discussão em que percebi que havia uma relação vertical entre seus/as participantes, tendo em vista que um de seus membros exerceu uma função de coordenador: houve pouca interação entre os/as participantes, prevalecendo longas falas por parte de um e uma concordância por parte de outra participante. Contudo, uma das características do quadro interativo deste grupo é a mudança de ritmo durante a elaboração explicativa dos/as falantes Eduardo e Telma, sobretudo, durante a passagem sobre a docência. Ao longo desse grupo de discussão houve alternância de tonalidade e aceleração e diminuição no ritmo da fala de Eduardo e Telma.

Perfis de Telma e Eduardo

Telma tem 26 anos, parda, brasileira, natural de Brasília (DF), solteira, não tem filhos/as, católica e trabalha como professora temporária da SEDF de espanhol há um ano e oito meses no Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia (CILB). Sua carga horária semanal é de 40h, no turno matutino e vespertino, com regência no turno matutino. Exerce outra atividade remunerada, como professora em outra escola. Recebe de 4 a 6 salários mínimos por mês. Tem três irmãs ou irmãos. Sua mãe é do estado da Paraíba (PB) e seu pai do estado do Ceará (CE). Sua mãe e seu pai têm o ensino médio completo. Mora há 26 anos em Ceilândia (DF) com os pais. Telma estudou durante o ensino fundamental e o ensino médio em escolas públicas e urbanas de Ceilândia (DF). Estudou Letras, com licenciatura em inglês na Universidade de Brasília. Faz uma pós-graduação em língua inglesa em uma universidade privada de Brasília (DF). Aprendeu o idioma que ministra em um curso livre de idiomas. Nunca fez viagem para o país do qual ministra o idioma, por impossibilidade financeira. Seu meio de transporte para o trabalho é carro próprio.

Não especificou seu lazer preferido. Não faz parte de associação ou de grupo. Declarou possuir email e gostaria conceder novas informações para pesquisa. Telma forneceu seu email e afirmou que poderia conceder novas informações para pesquisa caso fosse necessário.

Eduardo tem 28 anos, pardo, brasileiro, natural de Ceilândia (DF), solteiro, não tem filhos/as, declarou não possuir religião e trabalha professor efetivo da SEDF de inglês. Trabalha há dois anos e oito meses no Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia (CILB). Sua carga horária semanal é de 40h, nos turnos matutino e vespertino, sendo a regência de classe no turno matutino. Não desejou informar sua renda mensal. Não exerce outra atividade remunerada. Tem um irmão. Sua mãe é natural de Ceilândia (DF) e seu pai de Patos de Minas (MG). Sua mãe tem o ensino fundamental incompleto e é cabeleireira. Seu pai tem o ensino fundamental incompleto e é profissional autônomo. Mora há 28 anos em Ceilândia (DF) com seus pais. Fez o ensino fundamental em uma escola particular e urbana de Ceilândia (DF). Fez o ensino médio uma escola pública e urbana também em Ceilândia (DF). Coursou Letras, com licenciatura em Inglês na Universidade de Brasília. Faz uma pós-graduação em língua inglesa em uma universidade privada de Brasília (DF). Aprendeu o idioma que ministra em um curso livre de idiomas. Nunca viajou para o país do qual ministra o idioma, por falta de recursos financeiros. Seu meio de transporte para ir ao trabalho é o carro próprio. Não declarou seu lazer preferido e afirmou não fazer parte de grupo ou associação.

7.2 Dificuldades e motivações na docência em línguas estrangeiras

A segunda sessão deste Capítulo VII apresenta as dificuldades e as motivações na docência em línguas por meio de “uma análise comparativa de um tema comum e da forma como foi discutido por diferentes grupos” (BOHNSACK; WELLER, 2010, p.82). Esta comparação entre os grupos de discussão de jovens que lecionam revelou reflexões em torno de temas que foram convergentes, e em outros momentos, em torno de reflexões que foram opostas.

O quadro 24 apresenta uma síntese das dificuldades e das motivações dos/as jovens estudantes na docência em língua estrangeira de acordo com

13 desse professor (.) porque você começar(1) em sala °pela
 14 primeira vez° é muito traumática é uma experiência
 15 traumática (.) então eu acho que é importante ter alguém ali
 16 pra ajudar:: sabe, não largar a pessoa; auxiliar o professor;
 17 essa foi uma experiência que eu:: uma coisa que eu passei
 18 eu me digo até hoje que eu falei pra mim mesmo “°poxa
 19 vida° se eu estivesse no lugar dessa pessoa; desse meu
 20 supervisor eu teria feito isso=isso e isso (.) eu teria avisado
 21 ele tal=tal e tal coisa;” é:: tanto que isso é uma coisa que::
 22 na minha coordenação=na coordenação que eu saí agora
 23 é:: eu pretendi fazer alguns=alguns=algumas sessões pra
 24 apresentações e tudo mais, pros novos professores de
 25 inglês que chegam:: algumas ideias:: pra falar um pouco
 26 da=da nossa comunidade escolar:: pro professor não
 27 chegar;

28 **Tf:** Γ perdido;

29 **Em:** Γ jogado aos leões. (1) E:: é uma coisa que
 30 acontece demais infelizmente e acho que talvez (.) podem
 31 haver muito profissionais que se desencantam com a::
 32 docência com a educação; por isso, porque:: como Maria
 33 falou né, como a Telma falou; você tem:: tudo muito teórico
 34 no início (.) mas quando a transição do teórico pro
 35 prático=do dia a dia;

36 **Tf:** Γ é diferente;

37 **Em:** Γ é uma coisa assim:: é um corte
 38 completamente diferente (.) e aí o professor fica perdido e aí
 39 eu acho que a educação nisso perde muitos profissionais
 40 excelentes porque não tem ninguém pra ajudar nessa
 41 transição;

42 **Tf:** Γ é (.)

Telma e Eduardo apresentaram o início de suas trajetórias docentes. Telma afirma ter começado a dar aula há pouco tempo, que foi professora substituta, fez estágio supervisionado e começou a trabalhar como professora de contrato temporário na SEDF. Eduardo iniciou sua carreira em 2002, em cursos livres de idiomas e acredita que se aprende a dar aula na prática.

Eduardo destaca que é importante recepcionar o professor novato para que o mesmo não se sinta “jogado aos leões” (linha 29), metáfora de foco deste GD.

Uma das características desta passagem é a mudança de ritmo durante a elaboração explicativa dos/as falantes Eduardo e Telma. Isto ocorre quando marcadores conversacionais verbais são eliminados durante a pronúncia: “tá” (linha 05) ao invés de estar; “começa-“ (linha 06) no lugar de começar; “dá” (linha 48) no lugar de dar e “aprende-“ (linha 97) para aprender. Outra característica da passagem é a alternância de tonalidade e ritmo dos falantes. Esta sequência é motivada pela questão aberta feita pela pesquisadora, com papel de moderadora para que os/as participantes emitam suas ideias ou acrescentem alguma elaboração explicativa, tendo em vista que se aproximava do encerramento do grupo de discussão.

Eduardo inicia seu turno com o marcador conversacional verbal “reiterar” (linha 04) que funciona como uma fonte contextual, lembrando que já apresentou sua ideia em outro momento do grupo de discussão e que pretende enfatizá-la. Trata-se do tema: o professor novato e o início da docência. Esta reafirmação está calcada em sua experiência pessoal de início de carreira que foi “traumática” (linha 15), pois afirma: “essa foi uma experiência que eu:: uma coisa que eu passsei” (linha 17-18). Relata a sua experiência como alguém imaginário, baseado no que viveu e passou, como se olhasse de fora o que viveu por dentro, desnudando-se e desvelando-se aos poucos de maneira prudente. Por meio de uma arquitetura de pronomes pessoais, entre o “eu” (linha 4) do narrador e o “ele”, observa-se que há um deslocamento para a posição do outro, que é representado pelo “professor” (linhas 5, 13,16 e 26), “você” (linha 6), “a gente” (linha 8), “pessoa” (linhas 9, 16, 19), “esse profissional” (linha 12), “alguém” (linha 15), “a pessoa” (linha 16). Eduardo se enxerga no outro.

Discutir em grupo a partir de uma experiência pessoal independente de ter sido traumática ou não, pode trazer à tona sentimentos de cautela, dor e resiliência. Constata-se cautela na elaboração explicativa de Eduardo quando o mesmo alonga a pronúncia de sílabas² e repete marcadores conversacionais verbais³. Houve marcadores conversacionais paraverbais também nesta sequência⁴.

Constata-se na fala de Eduardo, por meio da escolha do léxico, ou seja, dos marcadores conversacionais verbais, que o mesmo leva ao público uma imagem de abandono e de dor: “traumática” (linhas 14 e 15), “largar a pessoa” (linha 16) e “jogado aos leões” (linha 29). A imagem de alguém que é jogado aos leões traz

implicitamente a ideia de morte e de fim. Entretanto, ao longo de sua fala, Eduardo mescla seu sentimento de resiliência, tendo em vista que, mesmo tendo passado por momentos de abandono no início de sua carreira, houve superação e solução. Como superar as dificuldades no início da carreira, tendo em vista que o/a docente novato/a tem “uma responsabilidade enorme” (linha 7) e “comete os seus erros (.) naturais”?⁵

Eduardo destaca que a instituição escolar poderia ter “um cuidado=um carinho um pouco maior com esse profissional” (linhas 11 e 12), ou seja, preparar-se para receber o/a docente novato/a, sem deixá-lo a própria sorte. A imagem de “carinho” é diametralmente oposta à imagem de ser “jogado aos leões” e Eduardo chega à esta reflexão ao se auto-avaliar: “eu me digo até hoje que eu falei pra mim mesmo” (linha 18), com uma abrupta diminuição do tom de voz, “°poxa vida°” (linha 18), indicando sua resiliência já que tomaria outra atitude em prol do/a docente que “°pela primeira vez°” (linha 13) assume a docência.

Como quadro conversacional, *frame*⁶, observou-se uma sobreposição de vozes (linhas 27-29) concluídas com a metáfora de foco: “jogado aos leões” (linha 29). Telma sinaliza ao orador Eduardo que concorda com o mesmo ao completar o final da sua cláusula com o marcador conversacional verbal “perdido” (linha 28). Imediatamente, Eduardo toma o turno e lança a imagem “jogado aos leões” (linha 29) e faz uma pausa abrupta. A pausa se prolonga após o encerramento da fala de Eduardo por mais um segundo (linha 29).

Eduardo toma o turno (linha 29) e continua sua elaboração explicativa quanto ao fato de haver abandono na docência devido aos “profissionais que se desencantam com a:: docência com a educação;” (linhas 31-32). Justifica sua explicação citando outra fala de Telma a respeito da teoria e da prática docente. Neste momento, ele faz referência à pesquisa e de certa forma, descontraí-se ao citar o nome fictício de Telma, ou seja, indicando estar ciente da questão do anonimato na pesquisa e durante a realização do grupo de discussão. Há falas simultâneas, ou seja, Telma toma o turno para completar a cláusula de Eduardo, referindo-se ao fato de a teoria ser diferente da prática docente ao mesmo tempo em que Eduardo concorda com sua contribuição. Eduardo toma o turno e continua sua elaboração, destacando enfaticamente a teoria e a prática são “completamente diferente” (linha 38). Neste trecho, há uma dramaturgia do discurso com a sinalização de desorientação a partir dos seguintes marcadores conversacionais verbais: “corte” (linha 37), “fica perdido”

(linha 38), “perde” (linha 39) e “não tem ninguém pra ajudar” (linha 40). Telma ratifica, sobrepondo-se a fala de Eduardo: “é” (linha 42): “não há ninguém para ajudar nesta transição” (linhas 40 e 41).

7.2.2 O encontro com o/a outro

No grupo de discussão *Porto Seguro*, João Paulo, Bela, Anastácia, Paula e Diane discutem sobre ser professor/a em uma passagem intitulada *Profissão Docente*. Este tema é adensado com a participação na discussão de João Paulo, Bela, Anastácia e Paula, a partir da pergunta inicial da pesquisadora (linhas 1-5):

1	Y:	Agora; como é que=que acontece o dia-a-dia com esses
2		alunos, Que nós somos professores aqui; e como é que é
3		o dia-a-dia, Seu trabalho como professor e professora; se
4		alguém quisesse falar um pouco (4)

A partir desta pergunta, surge a questão do imprevisível em sala de aula, as dificuldades com as relações interpessoais e a questão da timidez: o encontro com o/a outro/a. Neste segmento, tem-se Anastácia, Paula e João Paulo sendo que Bela faz três validações durante a sequência e Diane permanece somente como público, espectadora desta cena⁷ (linhas 135-146):

[...]

135	Jm:	É:: eu acho que=eu acho que entra muito a questão do
136		imprevisível né; quando você está dentro de sala de aula;
137		ainda mais com adolescente né; eu acho que isso
138		consegue ser potencializado; assim; em grau máximo (.)
139		Quando:: eu comecei esse semestre também peguei uma
140		turma de adolescentes bem jovenzinhos; tenho outros
141		adolescentes; mas esses é uma turma de <i>Déclíc</i> e aí
142		realmente; é uma barra nos primeiros dias eu -tava assim
143		"gente; isso é um pandemônio; como é que eu vou
144		orquestrar essa"
145	Bf:	Γ exatamente; orquestrar
146	Jm:	Γ tudo isso; mas aí

João Paulo inicia sua validação sobre a questão das relações docentes e complementa este tema trazendo a questão do imprevisto em sala de aula: há marcadores conversacionais verbais no final de turnos pós-posicionados ao usar “né” (linhas 135 e 136), buscando confirmação das ouvintes para o que relata. Sua elaboração é acompanhada da diminuição do tom de voz no término das unidades comunicativas, fazendo uma pausa e alongando a pronúncia do marcador conversacional verbal temporal: “Quando::” (linha 138). A partir do momento em que traz um exemplo real, de sua prática docente, desvencilha-se das hesitações e lança a imagem da função docente como a de alguém que precisa “orquestrar” (linha 143) a sala de aula de adolescentes, comparada por ele a um “pandemônio” (linha 142). Bela faz sua primeira validação ao concordar com a imagem apresentada por João Paulo: “exatamente, orquestrar” (linha 144) e João Paulo complementa: “tudo isso” (linha 146). Entretanto, o marcador “orquestrar” (linhas 143 e 144) atenua a ideia posterior de João Paulo de “pandemônio” (linha 142), sobretudo porque ele procura um “meio termo” (linha 147) em sua prática docente. “Orquestrar” significa para João Paulo, fazer com que seus/as estudantes façam o que ele quer e, em tom mais forte, emprega o marcador conversacional verbal: “fizessem”. O encontro com o/a outro faz com que se reflita sobre algumas características pessoais dos/as jovens e como se enxergam, conforme o trecho entre as linhas 146-182:

146	Jm:	Γ tudo isso; mas aí
147		enfim; eu fui também tentando encontrar um meio termo;
148		pra que eles <u>fizessem</u> o que eu estava querendo que eles
149		<u>fizessem</u> ; e tinha que dar algum espaço para eles soltarem
150		aquela energia toda que-; porque eles são todos mais
151		espoletas; mas:: eu acho que é justamente isso; esse
152		imprevisível que coloca a gente num- numa situação de “e
153		agora,” Como é que eu vou reagir a essa situação,” você
154		não previu isso; não está no <u>seu repertório</u> ; e eu acho que
155		a gente vai criando esse repertório na <u>hora ali</u> ; quando vai
156		se tornando maior algo que a gente vai guardando
157	Bf:	Γ é
158	Af:	Γ não; e
159		é uma coisa que tem uma::; duas vias assim; na minha
160		vida pelo menos sim; porque <u>é aprender</u> a se relacionar

161 com os alunos; é:=era um desafio porque eu sou uma
 162 pessoa que tem dificuldade em relações interpessoais;
 163 então:: me relacionar com os alunos me fez aprender a me
 164 relacionar com as pessoas; e a me relacionar com as
 165 pessoas; me ajuda a me relacionar com os alunos (.) Então
 166 foi uma coisa que é::então como eu vou °dizer° (.)
 167 Melhorando mútua- ao mesmo tempo né; enquanto eu -to
 168 melhorando essa questão da relação com os alunos; eu
 169 melho- também as minhas relações interpessoais
 170 mesmo no trabalho; e fora do local de trabalho; porque não
 171 parece; mas eu sou @tímida@
 172 **Jm:** Γ eu acho esse=eu acho não
 173 vejo contra senso compatível nisso; eu também sou uma
 174 pessoa tímida;
 175 ((conversas paralelas))
 176 **Af:** Eu sou tímida; eu tenho vergonha de pedir pizza no
 177 telefone gente
 178 **TD:** @(9)@
 179 **Pf** Eu não sou tímida a esse ponto;
 180 **Af:** Γ ninguém acredita porque
 181 eu falo publicamente; mas é porque o tímido ele tem essa
 182 relação;

Nesta sequência (linhas 146-182), tem-se como *frame*: falas simultâneas, sobreposição de vozes, conversas paralelas e pausas longas entre risadas. João Paulo acredita que neste ambiente há “espoletas” (linha 150), que precisam soltar “aquela energia” (linha 149). João Paulo explicita que o imprevisível é o que não está no “repertório” (linha 153) do docente, ou seja, no “seu repertório” (linha 153), assim, este/a docente “vai criando esse repertorio na hora ali” (linha 154). A experiência destes/as jovens docentes lhes confere a certeza que há saberes oriundos desta prática docente individual. O/a docente acumula tal experiência e “vai guardando” (linha 155), aumentando seu repertório. Pela segunda vez, Bela valida a fala de João Paulo com uma sobreposição de fala a fim de concordar com o que foi apresentado: “é” (linha 157). Anastácia fala simultaneamente com Bela e toma o turno (linha 158)

para acrescentar outro ponto: a questão das relações interpessoais presentes quando se é docente.

O encontro com o outro faz com que o tema das relações interpessoais seja discutido pelos/as jovens professores do GD *Porto Seguro*. Para Anastácia, este tema é significativo e complexo: “não; e é uma coisa que tem uma::;” (linhas 158 e 159), pois há “duas vias” (linha 159): o seu lado pessoal, como uma pessoa tímida e o lado profissional, como docente que está com estudantes.

Anastácia aprofunda a questão das relações interpessoais com sua experiência pessoal e repete por sete vezes os marcadores conversacionais verbais sobre este tema: “relacionar com” (linhas 160-165) e as “relações interpessoais” (linhas 162 e 169). Trata os/as estudantes como “alunos” (linhas 163 e 165) e as “pessoas” (linhas 164 e 165) são as demais com quem se relaciona em outras situações. Sua relação com outras pessoas pode ser beneficiada com sua experiência docente, pois a questão das relações interpessoais para Anastácia tem “duas vias” (linha 159) na medida em que tem de se relacionar com os/as estudantes em aula e isto a ajuda a se relacionar com as pessoas em geral e vice-versa. Tem-se a impressão que Anastácia reflete sobre esta questão enquanto realiza sua elaboração explicativa⁸. Anastácia conclui sua elaboração explicativa rotulando-se como uma pessoa “tímida” (linhas 174 e 176). A sequência é finalizada com a confissão de João Paulo e de Paula em serem tímidos também, entrecortada por pausa e risadas (linha 178).

João Paulo, Anastácia e Paula esclarecem como enfrentaram a timidez. Para Anastácia a timidez se confunde com a vergonha, inclusive de executar tarefas banais, como comprar algo por telefone. Para uma pessoa tímida, esta ação não é fácil de se realizar, pois o fato de falar em público não a exime de ter vergonha de falar ao telefone. Durante a troca de turnos entre os participantes há marcadores conversacionais não-verbais: cisma e longa pausa entre risos.

Na sequência a seguir, João Paulo e Anastácia encerram as discussões sobre a questão da timidez (linhas 183-201):

183 **Jm:** Γ mas eu acho que=eu acho que o fato de; eu
 184 assisti o Jô Soares outro dia; e tinha um diretor de teatro
 185 falando; e ele falou que os melhores atores são os tímidos;
 186 porque ele acha que o tímido ele é mais introspectivo;
 187 então pelo fato de ele se olhar; ele consegue enxergar o
 188 outro também; enquanto aquele que está querendo dar o
 189 espetáculo acaba;

190 **Af:** Γ não vê o outro;

191 **Jm:** Γ não se vendo; nem vê o
 192 outro;

193 **Af** Γ a bela característica de um professor né;

194 **TD:** @(3)@

195 **Af:** O professor que enxerga o outro né; é uma sensibilidade=é
 196 uma sensibilidade;

197 **Jm:** Γ é uma sensibilidade; também; porque
 198 eu fora daqui eu sou outra pessoa; °espiritualmente°; os
 199 alunos me encontraram na rua e falaram; "nossa;
 200 professor, o senhor é tímido,"

201 **TD:** @(4)@

João Paulo toma o turno para fazer uma elaboração exemplificativa sobre a relação entre a timidez e atores de teatro. Ser uma pessoa tímida pode ser uma qualidade “pelo fato de ele se olhar, ele consegue enxergar o outro também” (linhas 187 e 188). Esta postura é contrária daquela de pessoas que querem apenas se exhibir, ou seja, “dar o espetáculo” (linhas 188 e 189). Há troca de turno com sobreposição de vozes, cujo intuito foi a complementação da ideia: quem não se vê não “vê o outro” (linhas 191 e 192). A introspecção é uma “bela característica de um professor” (linha 193), segundo Anastácia. Anastácia solicita confirmação e aprovação de sua elaboração, porém há pausa entre risos. Anastácia continua sua explanação repetindo a mesma ideia de que “o professor enxerga o outro” (linha 195). Da introspecção à “sensibilidade” (marcador repetido por três vezes, linhas 195, 196 e 197), João Paulo e Anastácia concluem que pessoas tímidas são sensíveis e tem um olhar mais apurado para os outros, pois somente os que se veem, podem ver os outros (linhas 190 até 192). Na sequência, após pausa entre risos mais demorados, Anastácia

234	sinceramente; desde o início; eu vejo a diferença a cada
235	semestre; e::e como melhora assim; como isso melhorou;
236	e:: como fora daqui isso também melhorou por conta das
237	relações dentro da sala de aula (2)

Pela segunda vez, Anastácia inicia sua elaboração com o marcador conversacional verbal “Não;” (linha 202) que perde seu valor negativo para ter um valor de sinalizar ao falante anterior que se tem algo a acrescentar, outro ponto de vista. Este marcador pré-posicionado no início de turno, poderia significar: “sim, sei mas”. Anastácia utiliza o marcador conversacional verbal “pânico” (linhas 202 e 203) para caracterizar os seus “primeiros momentos de sala de aula” (linha 202). Justifica este sentimento ao contar um evento que lhe aconteceu quando era estudante de graduação: não conseguiu fazer um relatório de observação por não ter coragem de entrar na escola. Uma atividade corriqueira para estagiários de licenciatura toma uma dimensão maior diante da questão de timidez. Enfatiza o marcador conversacional verbal “relatório” (linhas 206 e 207) por duas vezes, localiza sua idade quando este fato ocorreu trazendo realismo à cena descrita. Também por duas vezes emprega os marcadores conversacionais verbais: “não tive coragem de” (linha 206) e “não tinha coragem de” (linha 209) para reforçar sua característica ligada à timidez. Não consegue completar a sequência: “mas eu não tinha coragem de=de sabe” (linhas 210 e 211), que poderia ser completada por: “de entrar na escola”.

No seguimento, entre as linhas 208 até 216, Anastácia reflete a respeito da importância que teve o fato de enfrentar sua timidez, de ir se “soltando” (linha 211) para aprender a se relacionar e reagir diante de circunstâncias mais difíceis, tais como situações em que seus estudantes se veem insatisfeitos. Para atenuar tais circunstâncias difíceis para uma docente novata, diminui abruptamente o tom de voz e emprega o marcador conversacional verbal: “o contente” (linha 216).

Entre as linhas 217 e 237, há interação entre quatro participantes e encerra-se a temática da timidez⁹, sendo que Diane continua participando como plateia. João Paulo toma o turno com esta diminuição de tom de voz de Anastácia. Anastácia reforça sua característica de pessoa tímida durante sua fala, intercalando falas e risadas (linhas 220 e 222). Anastácia empenha-se em demonstrar o quanto a timidez pesou na sua atuação e afirma que “a relação foi uma das coisas mais difíceis; sinceramente” (linhas 233 e 234). Preocupa-se em demonstrar ao público a dimensão

da dificuldade que superou. Sua resiliência, ou seja, vontade de suplantar isto, fez com que as relações interpessoais melhorassem fora e dentro de sala de aula. Enfatiza este fato empregando os marcadores conversacionais verbais: “melhora” (linha 235), “melhorou” (linhas 235 e 236).

Percebe-se que a questão da timidez foi discutida entre os participantes de maneira densa, porém descontraída, por meio das exemplificações, pausas e risadas.

7.2.3 Um público heterogêneo

Ter um público variável é uma dificuldade na profissão docente segundo os/as jovens do GD *Porto Seguro*. Paula que assume a função de moderadora (linha 238) e seleciona Bela para se manifestar sobre a temática (linhas 238-244):

238	Pf: e você Bela,
239	Bf: @(2)@; bom.
240	Af: Γ ela é tímida; ela não vai falar; @(3)@
241	Bf: Eu também acho que temos um público <u>variado</u> ; e:: é; eu
242	na verdade (.) sou muito aberta; mas com a Camila eu
243	aprendi <u>a ser</u> mais;
244	TD: @(8)@

Há uma pausa entre risos e um marcador conversacional preposicionado no final do turno: “bom” (linha 241). Como este marcador foi pronunciado de maneira enfática, Anastácia toma o turno e lança um comentário que descontra os/as participantes que encerram esta sequência entre risadas. Bela inicia sua elaboração explicativa validando o que foi apresentado por outros/as participantes. Enfatiza o fato de trabalhar com um “público variado;” (linha 241). De maneira hesitante, com prolongamento silábico, diminuição na tonalidade de voz, utilizando um marcador conversacional verbal para modalizar sua fala: “na verdade” (linha 242) e, após uma breve pausa, declara-se uma pessoa “muito aberta” (linha 242). Bela traz uma fonte contextual, Camila, alguém com quem Bela “aprendeu a ser mais” (linhas 242 e 243). Há duas possibilidades para compreender o que significa “ser mais”: “ser mais aberta” ou “ser algo além de uma pessoa aberta”. Há pausa longa entre risos (linha 244) o que sugere que tenha sido a abertura da fala de Bela. As razões de longas risadas

pode ter sido, provavelmente, porque os/as participantes saibam quem é e como é Camila. Longas pausas podem facilitar a organização do pensamento e das falas. Este lapso temporal permite com que Bela retome sua fala realizando sua elaboração explicativa, a seguir (linhas 245-257):

245	Bf:	Porque uma coisa é você ter noção do que as pessoas
246		vem; outra coisa é ter noção você lidar com essas
247		pessoas; então assim; a gente vinha.: é:: as pessoas que
248		tem menos (2) é:: <u>qualidade</u> de vida; moram <u>longe</u> ;
249		estudam em <u>escola pública</u> ; vem de <u>ônibus</u> ; acordam
250		quatro; cinco horas da manhã; e uma coisa é você ter
251		noção; outra coisa é você ter a pessoa <u>em frente</u> ali;
252		@(2)@ você tem que lidar com ela ali; ainda mais quando
253		é adolescente (.) então eu acho; eu ainda estou
254		aprendendo a lidar com eles; gosto muito deles; e sei que
255		eles também gostam de mim; tem uns que me olham
256		assim; mas °tudo bem°
257	TD:	@(2)@

O marcador conversacional verbal “porque” (linha 245) está preposicionado no início da unidade comunicativa, indicando que Bela fará uma elaboração explicativa¹⁰. Bela faz sua elaboração explicativa sobre o tipo de estudante que tem em sua experiência docente (linhas 245 até 256). Esclarece que “uma coisa é ter noção; outra é você ter ali na frente” (linhas 245 e 246): de um lado a teoria, de outro a prática em sala de aula.

Bela conclui que está “aprendendo” (linha 254) a lidar com adolescentes e se aproxima da fala de Anastácia que também afirmou estar “aprendendo”¹¹ a lidar com os/as adolescentes. Bela se aproxima também de João Paulo e de Paula, pois afirma que gosta (linha 254) de trabalhar com os/as adolescentes e sente que o público adolescente também gosta dela¹². Entretanto, Bela se mostrou sensível pela maneira como seus/as estudantes a “olham”, mas consegue superar isto, afirmando em tom baixo, um pouco desconfiada: “°tudo bem°” (linha 258). Todos riem e finalizam esta sequência (linha 257). Os/as professores/as adensam este tema, conforme linhas 258-283:

[...]

- 258 **Af:** Acho que isso é normal; mas; então eu aprendi=eu aprendi
 259 a me abrir mais com eles;
- 260 **Bf:** Γ dar mais carinho; mas ao mesmo
 261 tempo não ser muito; “toma dá a mão”; porque você dá à
 262 mão; eles querem o braço; aí você vai dando tudo; não
 263 também tem que ter um limite; porque justamente; você
 264 tem que ajudar eles a enfrentarem a vida também; porque
 265 aqui não é só você dar ensinar o francês; tem que mostrar
 266 **Jm:** Γ é o
 267 que a Paula falou; “eu sou °formador°”
- 268 **Bf:** Γ exatamente; e eu
 269 como tenho irmãos @de toda as idades@
- 270 **TD:** @(6)@
- 271 **Bf:** Eu tenho que lidar com eles; aí e eu penso nos meus
 272 irmãozinhos; às vezes. (.) esse ano eu tive *Junior*; e:: (.)
 273 adorei; eles cansaram a minha beleza; mas adorei; gostei
 274 muito e toda vez que eu ia; dava aula; eu pensava no meu
 275 irmãozinho; ia lá e fazia uma pesquisa com o meu
 276 irmãozinho com meu irmão mais novo “@e aí@ no curso
 277 de inglês o que você gosta de @fazer@
- 278 **TD:** @(3)@
- 279 **Bf:** Na verdade com minha irmã de quinze anos (.) e::: é
 280 engraçado porque às vezes ela fala “Bela; como
 281 professora; @não é pra você verificar os deveres de casa
 282 não@
- 283 **TD:** @(5)@

Anastácia valida as elaborações de Bela, achando “normal” (linha 258) o fato de estar sob o olhar dos/as estudantes. Anastácia reforça sua ideia de ter aprendido a se abrir mais com adolescentes (linha 259). Paula toma o turno em uma sobreposição de vozes (linha 260) e afirma que para ela isto significa também “dar mais carinho” (linha 260) com “limite” (linha 263). Paula usa a metáfora de dar a mão e querer “o braço” (linhas 261 e 263). A questão do limite esbarra para Paula no papel

de formador que o/a docente tem, pois seu papel não é o de somente dar aulas de francês. Para Paula ser formadora seria ter o papel de ajudar seus/as estudantes a enfrentar a vida (linha 264). João Paulo valida a fala de Paula e se reafirma como “formador” (linha 267). Bela valida também sua posição (linha 268).

Bela inicia novo tópico sobre sua realidade familiar, relatando ter muitos irmãos com as idades de seus/as estudantes (linhas 268 e 269). Há uma pausa entre risadas (linha 270) até que Bela recomece sua nova elaboração explicativa (linha 271). A elaboração explicativa de Bela em relação à sua realidade familiar é interrompida mais uma vez e finalizada com pausas e risadas do grupo (linhas 278 e 286). Relata que tem como dever lidar com os/as adolescentes e os compara aos seus irmãos, que de maneira afetiva os chama de “irmãozinhos” (linhas 272, 275 e 276). Enfatiza que “dava aula” (linha 274) e que ao mesmo tempo pensava em seus familiares mais jovens que também estudam idiomas, checando suas atitudes com as dos/as professores de seus irmãos. Afirma que mesmo que os/as adolescentes cansassem sua “beleza” (linha 273), ela gostava e adorava a docência para este tipo de estudantes. A obrigação docente em ter de aceitar aprendentes de diversas idades está presente em sua fala pela escolha dos marcadores conversacionais verbais: “tenho” (linha 271), “dava aula” (linha 274) em contraposição ao que solicita a irmã de Bela, em não “verificar os deveres de casa” (linhas 281 e 282) dos/as estudantes.

Além de trabalhar com adolescentes, Bela afirma ainda estar “aprendendo” (linha 287) com seus/as estudantes “adultos também” (linha 287 e 288), conforme observado a seguir¹³:

284	Bf: Então assim; ainda estou aprendendo; e: com os adultos
285	também <u>porque</u> :: é difícil; eu acho que depende da turma
286	de todo mundo; como é que a turma se dá bem::.. Porque;
287	inclusive me perguntam: “você prefere dar aula para
288	criança, Adolescente, Ou adulto,” e eu falo “ <u>depende @eu</u>
289	gosto de todos@ (1) Mas tem uma turma que é mais difícil
290	<u>você</u> motiva::r; fazer atividades; mas em geral tem uma
291	boa <u>relação</u> ; eu aprendi que você não tem como ser; é::
292	agradar a todos (.) é uma °realidade°
293	((conversas paralelas))

Para Bela, a turma como um todo exerce um papel positivo para que tenha uma boa relação com os/as estudantes e também um papel diferenciador de seu trabalho docente. Define a “turma” (linhas 285, 286 e 289) como “todo mundo” (linha 286). Bela traz uma suposta conversação com pessoas que lhe indagavam sua preferência de estudante. Há falas indiretas nesta sequência. Ao transformar este *frame*, em uma fala direta, tem-se o seguinte par adjacente do tipo questão/resposta:

- Você prefere dar aula para criança, adolescente ou adulto?
- Depende, eu gosto de todo tipo de público.

Bela se exime na escolha de um tipo de público aprendente, tendo em vista que para a mesma, a turma como um todo tem um papel mais importante que a faixa etária de seus/as aprendentes, o que também pode ser interpretado como o gosto pela docência independente de um tipo específico de estudante. Entretanto, Bela é realista ao afirmar que não tem como “agradar a todos” (linha 291). Este seguimento é finalizado pelos/as participantes com *cisma*¹⁴ (linha 293).

Anastácia, Bela e Paula interagem entre as linhas 294 e 299, discutindo sobre uma característica comum: o perfeccionismo.

294	Af:	<u>Pra quem é perfeccionista não tem jeito</u> (.)	
295	Bf:	É::e eu sou meio perfeccionista; mas eu aprendi isso	
296	Pf:		Γ eu
297		acho que agradar a todos só a Camila	
298	Bf:		Γ isso é uma das
299		°coisas°	
300		((conversas paralelas))	

Anastácia inicia sua fala em tom enfático (linha 294). Bela a valida ainda que hesitante por reconhecer que também é perfeccionista: atua sua fala com o marcador conversacional verbal modalizador: “meio” (linha 295). Paula lança mão de uma fonte contextual, para afirmar que Camila consegue agradar a todos. Comparação validada por Bela em uma sobreposição de vozes (linhas 298 e 299), porém sua fala se integra à *cisma*, sem que se tenha o detalhe da mesma.

ênfatiza que todos têm problemas com uma pronúncia fortíssima que sobressai em sua fala: “com **N** problemas” (linhas 312 e 313). Finaliza sua elaboração explicativa destacando que o/a docente e o/a estudante são pessoas singulares, cada qual com seus problemas, porque cada um/a “é um universo” (linhas 313 até 315), metáfora de foco desta sequência. Como docente não se pode dar conta de todas as realidades e controlar todos, nem todas as situações, caso conseguisse, ficaria mesmo “enlouquecida” (linha 315). Discutir sobre a reação que os/as outros/as poderão ter foi um tema tratado pelos/as participantes João Paulo e Anastácia. Os demais participantes permaneceram como público desta cena.

A sequência a seguir, apresenta a conversação entre João Paulo e Anastácia, intercaladas por risadas dos outros/as membros do grupo (linhas 316-342):

316	Jm:	Γ eu acho que nossa
317		relação assim; por exemplo; eu já; eu pelo fato de ter tido
318		outras experiências; eu fui atendente de lo::ja; já tive::
319		lanchone::te
320	Af:	Γ a:: trabalhar com público é::
321	Jm:	Γ então eu já
322		trabalhei com público e um público que é muito mais:: onde
323		as relações são mais curtas; mais também são; quando a
324		peessoa está incomodada ela não; é muito mais agressiva;
325		não economiza;
326	Af:	Γ ela não hesita em ser agressiva; °cobrar°
327	Jm:	Γ e não
328		vê que ali do outro lado que ali tem outra pessoa; então eu
329		já estava mais ou menos acostumado com isso. E tem; do
330		outro lado; também tem o fato de eu ser psicólogo clínico;
331		então; a gente já fica:: mais atenta às ansiedade das
332		peessoas e tudo mais; então eu acho que isso me ajudou
333		um pouco (.) em sala de aula; de não ter:: tido essa; esse
334		susto né com as reações <u>negativas</u> dos alunos; de sempre
335		tentar <u>contornar</u> e tudo mais; isso me ajudou; acho que me
336		instrumentalizou um pouco; mas é:: vira e mexe acontece
337		assim algumas coisas surpreendentes; um dia eu saí com
338		uma aluna da sala; aí ela aí eu falei “você tem de

339 participar; você tem que falar; eu peço pra você falar; você
 340 não fala” e não sei o que e tal; você se prende mais um
 341 pouquinho né e tal, (.) aí ela falou “A:: eu falei um dia uma
 342 coisa e você riu,”
 343 **TD:** @ (2) @
 344 **Jm:** Assim:: eu ri provavelmente porque eu tenho o riso frouxo
 345 mesmo e não;
 346 **TD:** @ (2) @

João Paulo toma o turno em seguida ao termo “enlouquecida” (linha 315), termo este que faz parte de sua profissão como psicólogo clínico, conforme trecho entre as linhas 316-336. João Paulo inicia sua elaboração a partir de sua experiência como profissional, pois já trabalhou com outro tipo de público, não somente o público aprendente: “eu fui atendente de lo::ja; já tive lanchone::te” (linhas 318 e 319). Apresenta suas experiências pausadamente e em tom decrescente. O quadro conversacional desta sequência é composto de falas simultâneas e sobreposição de vozes¹⁶. Acrescenta mais um argumento a partir de “E tem; do outro lado” (linhas 329 e 330), quando reconhece sua formação de psicólogo clínico que o auxilia a compreender as reações do público com quem teve contato nos diferentes ambientes em que trabalhou¹⁷. Exemplifica a questão do susto por parte do/a docente com a reação negativa de estudantes, sem que esteja preparado/a para isto (linhas 324 e 325). Conclui que “as relações são mais curtas” (linha 323), ou seja, breves e passageiras.

Ao longo de sua elaboração exemplificativa, João Paulo, ao utilizar o marcador conversacional verbal pós-posicionado “né” (linha 334), dá um sinal indagativo à ouvinte informando que deseja compartilhar sua ideia: “reações negativas dos alunos” (linha 334) que precisam ser contornadas. É modesto ao lançar seu exemplo, pois mesmo sendo psicólogo clínico, acha que se “instrumentalizou um pouco” (linha 336) para isto, também teve momentos difíceis na docência: “vira e mexe acontece coisas surpreendentes” (linhas 336 e 337). Ao exemplificar, surge uma dramaturgia em seu discurso ao iniciar uma narração de uma conversa com uma estudante: “um dia” (linha 337). João Paulo e sua plateia fazem pausas entre risadas (linhas 343 e 346). Observa-se quatro sentenças de João Paulo, cuja funções são: a) de ordenar à estudante: “você tem de participar;” (linhas 338 e 339) e “você tem de

falar” (linha 339); b) pedir para que a estudante participe oralmente em aula: “eu peço pra falar;” (linha 339) e c) de censurar pela não-participação da estudante: “você não fala” (linhas 339 e 340).

Estas três primeiras sentenças de João Paulo funcionam como um *frame*¹⁸ que prepara para o par adjacente questão/resposta, sendo a questão: “você se prende mais um pouquinho, né,” (linhas 340 e 341). A resposta da estudante à sua questão não ocorreu. A fala da estudante foi às três sentenças de João Paulo, pelo fato de sua pouca participação em aula. A estudante justificou-se por não falar, tendo em vista que se sentiu ridicularizada por João Paulo: “A:: eu falei um dia uma coisa e você riu” (linhas 341 e 342). Assim, ocorreu um *frame* do tipo: questão/discordância, ou seja, uma resposta inesperada. João Paulo justifica-se e afirma que tem o riso frouxo (linhas 344 e 345), ou seja, riso fácil, porém não riu da estudante.

A partir de então João Paulo interage com Anastácia (linhas 347 até 355), sendo que Paula, Diane e Bela continuam como plateia. João Paulo continua seu relato, dramatizando o seu diálogo com a estudante:

347	Jm: Se você falar <u>eu rio</u> ; mas não ri da pessoa;
348	Af: Γ não de deboche;
349	mais de::
350	Jm: Γ aí; eu falei pra ela “eu não ri de você”; eu falei; aí
351	ela falou, “não; você não riu de mim; mas é porque o
352	peçoal riu; e eu fiquei assim”; aí na hora;
353	Af: Γ quem <u>mandou</u>
354	você falar uma coisa engraçada,
355	TD: @(6)@

Anastácia toma o turno com a diminuição do tom de voz de João Paulo (linha 347) e utiliza a mesma estratégia de deboche com ele, ou seja, brinca com o fato dele ter riso frouxo e “falar uma coisa engraçada” (linha 354). Anastácia é enfática: “quem mandou você falar uma coisa engraçada” (linhas 353 e 354). Durante tal exemplificação há uma longa pausa entre risos (linha 355). Anastácia continua sua estratégia de descontração (linhas 356 até 372):

356 **Af:** Quem mandou você ser °engraçadinho °
 357 **Jm:** Γ mas aí:: enfim; aí
 358 eu fui tentar trazê-la de volta né; falei que “ela você tem de
 359 participa-”; e ali a gente tem que rir mesmo; tem que se
 360 divertir; tem que brincar; já pensou em uma aula ficar todo
 361 mundo sério;
 362 **Pf:** Γ e::
 363 **Jm:** Γ eu falei “nem combina comigo não dou conta
 364 e tal”; aí ela ficou mais tranquila; e começou a participar
 365 mais; mas realmente isso é uma; isso acontece; eu acho
 366 que de outro ponto de vista levando em conta o que a Bela
 367 falou; é:: que é:: isso dos alunos; de terem alunos que vão
 368 entrar ali pra descarregar uma coisa negativa em você; não
 369 importa o que você tenha feito; não tenha nada a ver com
 370 o que você está fazendo; com o que você está falando e
 371 tal; ele está só esperando o momento de encaixar
 372 aquilo;

Anastácia brinca com João Paulo pela segunda vez, repetindo a ideia de que teve uma reação da estudante compatível a sua característica de riso frouxo: “engraçadinho” (linha 356). João Paulo continua sua elaboração justificativa, concluindo que a aula é também um momento para “se divertir” (linha 359 e 360) e para “brincar” (linha 360). Paula dá sinal aos falantes que validam as elaborações de ambos. Diane e Bela permanecem como público. João Paulo continua em sua dramatização do diálogo que teve com a estudante, justificando-se por meio de fala indireta que “não dá conta e tal” (linhas 362 e 363), querendo expressar que não consegue ficar sério. Em seguida, João Paulo traz também uma fonte contextual ocorrida neste grupo de discussão: Bela (linha 366).

A questão da reação dos/as estudantes vem ao encontro da ideia do imprevisto que acontece em sala de aula, ao fato de o/a docente não poder controlar tudo que acontece em aula. Para João Paulo e Bela, o/a estudante descarrega “uma coisa negativa” (linha 368), na verdade, ele “encaixa” (linha 371) este sentimento negativo, independentemente do que o/a docente tenha feito ou não: o encaixar parece ser algo fortuito e que pode ou não acontecer, ou seja, acontecer de improviso.

O tema sobre as reações dos/as estudantes encerra-se com as elaborações conclusivas de Anastácia e de João Paulo (linhas 373-400):

- 373 **Af:** Γ mas eu acho que também é uma questão de
 374 segurança; quando você tem a segurança de eu fiz tudo
 375 certo; não fiz nada de errado; aí você nem leva muito pro
 376 pessoal (.) Mas no início; o meu problema era exatamente
 377 o certo "será que eu fiz alguma coisa," Será,
 378 **Jm:** Γ é porque você
 379 está se avaliando; talvez;
 380 **Af:** Γ é::; hoje em dia eu esteja; eu
 381 falo; eventualmente ocorrem casos de desentendimento
 382 com alunos porque são pessoas então e quando a gente
 383 mexe com pessoas é assim que funciona mesmo; não tem
 384 jeito; então; o último caso eu vi essa diferença porque eu
 385 falo "o:: não aconteceu nada"; eu tinha certeza absoluta de
 386 que nada tinha acontecido; então foi uma postura
 387 completamente diferente das outras vezes; das outras
 388 vezes eu queria saber, será o que=que eu fiz de
 389 errado,
 390 **Jm:** Γ porque cria um momento assim talvez o fato de
 391 que você está ensinando; mas também está se avaliando;
 392 está começando; eu acho que isso acalmou um pouco
 393 mais porque agora é final de mas no começo do semestre
 394 eu era terrível eu tinha que separar o que era o meu
 395 julgamento do meu trabalho; do que eu estava fazendo; da
 396 resposta das pessoas; você conseguir separar isso é muito
 397 complicado;
 398 **Af:** Γ é verdade
 399 **Jm:** Γ você fica; "não; isso aqui; foi eu que fiz
 400 errado; não foi" né, (.) é difi::cil (3)

Anastácia retoma a questão da segurança (linhas 374-377) na profissão docente: ela mesma não teve esta segurança no início de sua carreira (linhas 376 e

377), e isso foi um “problema” (linha 376). Durante sua elaboração conclusiva, questiona-se: “será,” (duas vezes, linhas 377).

João Paulo desenvolve sua elaboração conclusiva partindo da ideia de que o/a docente está sempre se avaliando (linhas 378 e 379). Ao mesmo tempo em que Anastácia valida sua fala, há sobreposição de vozes com João Paulo. Sua fala é repleta de marcadores conversacionais verbais que levam à compreensão de que a profissão docente, no que se refere ao público aprendente, e a auto-avaliação do docente pode ser “terrível” (linha 394), algo “muito complicado” (linha 397). João Paulo conclui sua elaboração, hesitante, solicitando a participação do público com o marcador conversacional verbal indagativo “né,” (linha 40), fazendo uma breve pausa e em tom forte e com um prolongamento silábico ao afirmar que “é difí::cil” (linha 400), seguido de pausa que preenche a cena.

7.2.4 A relação com os países do idioma lecionado

O GD *Pedra do Sapato* tem como orientação coletiva uma dificuldade encontrada na profissão docente em LE: a relação com o/os país/es do idioma lecionado. O título deste grupo de discussão refere-se à esta questão por meio da metáfora de foco: “tirar essa pedra do sapato”¹⁹.

Ao apresentarem seus planos para o futuro esta imagem retorna na fala dos/as participantes, constituindo a passagem final deste grupo: Projetos de Futuro. Esta passagem é introduzida por uma pergunta inicial da pesquisadora, como um último tópico a ser tratado pelo grupo (linhas 1-6):

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | Y: | E:: (.) agora assim; o meu último tópico; né, pra vocês; se |
| 2 | | vocês pudessem falar um pouco sobre os projetos de |
| 3 | | futuro; (.) se vocês pensam em; morar então no exterior; |
| 4 | | estudar; como é que, Pretendem continuar na docência, |
| 5 | | Como é que vocês veem esse projeto de vocês, Se vocês |
| 6 | | pudessem compartilhar com a gente; |

Em sua pergunta inicial, a pesquisadora exemplifica projetos de futuro, como “morar então no exterior,” e “estudar” (linhas 2 e 3), tendo em vista que esta é a passagem final do grupo de discussão e estas ideias surgiram anteriormente durante

as falas de Marta e Rodrigo, ao longo das conversações. Em seguida, Marta e Rodrigo realizam suas elaborações explicativas a respeito de seus projetos de futuro, conforme linhas 7 até 38:

- 7 **Mf:** Olha; eu assim; apesar de estar fazendo a Pós agora em
8 Tradução; eu não me vejo como tradutora; eu -to usando
9 mais pra::: assim; melhorar meus; eu acho a tradução uma
10 quinta habilidade; e eu pretendo trazer pra sala de aula
11 mesmo o que eu estou aprendendo pro curso de:: na Pós
12 em Tradução; agora o meu= o meu plano pro futuro assim;
13 é continuar na profissão; pretendo me aposentar como
14 professora °se Deus quiser°; e se a Secretaria de
15 Educação não continuar me desmotivando @(1)@; mas eu
16 pretendo me aposentar na profissão; e::: viajar; essa é a
17 minha próxima meta; depois de pagar o meu
18 apartamento;
- 19 **Rm:** Γ aham::
- 20 **Mf:** Γ igual ao Rodrigo
- 21 **Rm:** Γ é::
- 22 **Mf:** Γ tirar a pedra do
23 sapato;
- 24 **Rm:** Γ essa pedra do sapato; (.) A minha próxima meta já
25 é viajar; como o meu contrato acaba no final do ano; então
26 eu estou livre; então eu já quero viajar; mas é assim; eu
27 vou fazer o próximo concurso pra temporário; se tiver pra
28 efetivo eu vou fazer pra efetivo; meu contrato está
29 acabando agora; mas eu volto
- 30 **Mf:** Γ volta=e volta efetivo
- 31 **Rm:** Γ volto
32 como efetivo; se não der eu volto como efetivo; e se não
33 der eu volto como contrato; porque eu quero voltar pra cá;
34 eu adorava estudar aqui; estou gostando de dar aula aqui;
35 entendeu; gosto muito da escola; nossa; adoro essa
36 escola; então eu volto mesmo pra cá; eu não sei se eu me
37 aposento na Secretaria; mas que eu vou passar um bom
38 tempo aqui (.) eu passo;

Marta inicia sua elaboração explicativa sobre projetos de futuro, trazendo primeiramente sua intenção de concluir sua especialização em Tradução (linhas 7 e 8). Em segundo lugar, pretende continuar na profissão docente (linhas 13-16), aposentando-se nesta carreira. Em terceiro lugar, surge o projeto de pagar seu apartamento (linha 17), seguido do projeto de viajar (linha 16) por parte de Marta. Rodrigo sinaliza a Marta que compreende o que ela anuncia, por meio de um marcador conversacional verbal “aham” (linha 18). A partir de então, ocorre uma troca de turno entre Marta e Rodrigo, pois Marta se refere ao ouvinte “Rodrigo” (linha 20), como fonte contextual, tendo em vista que o mesmo já havia lançado a ideia da importância em viajar ao exterior para ser valorizado na profissão de docência em LE.

Rodrigo toma o turno para ratificar o que Marta afirmara: “é” (linha 21) e simultaneamente, Marta repete a expressão que Rodrigo cunhou durante o grupo de discussão: “tirar a pedra do sapato” (linhas 22 e 23).

A expressão “pedra do sapato” (linhas 21 e 23) é oriunda de uma expressão popular: “ter uma pedra no sapato”. Qual a diferença entre “do sapato” e “no sapato”? Percebe-se que uma pedra que está no sapato pode ser algo transitório e uma pedra do sapato pode ser algo permanente. Rodrigo enfatiza o marcador conversacional verbal “pedra do sapato” (linha 22), sendo uma ideia de algo percebido como peregrino e residente. O fato de não se conhecer nenhum país do idioma que se ensina pode ter sido algo constrangedor no início da docência quando o mesmo teve sua competência profissional avaliada neste quesito. Assim, uma vez que se conhece um dos países do idioma que se ensina, a “pedra do sapato” foi retirada e não voltará mais. Este obstáculo foi suplantado, opondo-se a uma pedra no sapato que pode entrar e sair do mesmo diversas vezes, ou seja, dificuldades rotineiras da carreira docente. Desta maneira, a expressão uma “pedra do sapato” parece ser mais forte do que “no sapato”, como um incômodo perturbador, capaz de nortear os projetos de futuros do jovem docente Rodrigo.

O trabalho docente, quer como funcionário temporário ou efetivo na SEDF, para um/a jovem solteiro/a pode lhe proporcionar recursos financeiros para que alguns de seus projetos sejam concretizados a curto, médio e longo prazo, como: viagens, financiamento de moradia, cursos de formação. Rodrigo pretende viajar e retornar como funcionário temporário ou efetivo na SEDF. Destaca que o fato de ser temporário

Marta toma o turno (linha 39) para ratificar a fala de Rodrigo: também pretende passar muito tempo na carreira docente (linhas 37 e 38). Ao tomar o turno, Marta faz uma elaboração conclusiva sobre sua necessidade de continuar estudando. Mostra-se temerosa e pretende entrar no Mestrado, caso sua colega lhe dê boas referências sobre este curso (linhas 41 e 42) e sobre a prova de seleção para o mesmo (linhas 44 e 45). Tem uma visão linear ao projetar seus estudos no futuro: “uma coisa de cada vez” (linhas 48 e 49), ou seja, primeiro terminar a Pós em Tradução, depois tentar o Mestrado ou outra graduação, em Letras Espanhol (linha 57). O que impede Marta de se lançar então no Mestrado, tendo em vista que tem os livros necessários para a prova de seleção (linhas 43-44) e já os leu? Talvez ela tenha um pré-projeto (linhas 47 e 48)? Pode ser certa prudência e uma vontade de estar no controle de sua situação profissional.²¹

Rodrigo ratifica a elaboração explicativa de Marta sobrepondo sua fala ao final do turno da fala de Marta ao perceber que ela diminui o tom de voz e de certa maneira, conclui a explanação de seus projetos de futuro: pagar apartamento, viajar, continuar estudando, continuar na docência, como um ciclo concluído.

Ao se projetar em seu futuro “lá:: mais=mais pra frente” (linhas 60 e 61), Rodrigo mesmo que hesitante, alongando a pronúncia, repetindo marcadores conversacionais verbais e aumentando o ritmo de sua fala para crescente, afirma que “gostaria de voltar para UnB,” (linha 60). Ao empregar o marcador conversacional verbal no futuro do pretérito por duas vezes “gostaria” entende que isto pode ser positivo e “muito bom” (linha 61). A cena se encerra.

7.2.5 Ser um profissional de sucesso

O grupo de discussão *Como um espelho* aprofunda a ideia sobre o trabalho na docência. Os/as jovens Helen, Juan, Camilo e Gisela concluem a passagem *Trabalho Docente*, afirmando que podem ser um espelho para seus/suas estudantes de profissional com êxito: o termo “sucesso” é empregado por estes/as jovens. Isto é motivador durante a jornada docente. Eis a metáfora de foco que deu nome a este grupo de discussão: Como um espelho, ou seja, ser um profissional de sucesso que pode vir a ser um modelo para os/as jovens.

219 professor mais novo ou um professor mais velho (.) mas eu
 220 acho que existe uma maior identificação com o ser jovem e
 221 muitas vezes eu vejo assim (.) eu vejo que muitas vezes os
 222 alunos olham para mim e me veem como um espelho (.) um
 223 profissional de sucesso (.) °então° (.) eles perguntam sobre
 224 a trajetória

225 **Jm:** Γ a trajetória;

226 **Hf:** Γ sobre como que foi essa trajetória (.) o que eu
 227 tenho feito (.) e: eles (.) a gente: as vezes (.) pára a aula
 228 para poder falar sobre a vida (.) como é possível a
 229 realização de sonhos (.) sai daquele ambiente só conteúdo e
 230 passa um pouco para isso (.) e eles (.) eu acho que eles
 231 olham para a gente e falam assim, “é possível alcançar
 232 sonhos maiores do que eu tenho pensado ou sonhado
 233 antes” (5)

Surge a cena: Helen relata que seus/as estudantes a olham com admiração. Ver e olhar não são a mesma coisa. Helena compreende isto: “eu vejo assim” (linha 221)²³, ou seja, é a sua perspectiva sobre a questão. O marcador conversacional verbal “olham” (linha 222) e “me veem” (linha 222) sugere a cena: Os/as estudantes observam atentamente Helen e concluem algo. O que concluem? Que podem ser como a Helen, uma “profissional de sucesso” (linha 223). Como chegar a este sucesso? Assim, parece que os/as estudantes nesta cena lhe perguntam sobre sua trajetória. Juan como ouvinte, parece embebido desta admiração, colocando-se mais como público do que como ouvinte participativo.

Há falas simultâneas, pois Helen continua sua elaboração ao mesmo tempo em que Juan valida repete “a trajetória” (linha 225). Helen afirma que seus/suas estudantes querem saber como foi sua caminhada rumo à uma profissionalização exitosa. Sente-se à vontade como regente de classe de inserir em suas aulas “a realização de sonhos” (linha 229). Durante uma aula expositiva, há um “ambiente só conteúdo” (linha 229), algo rotineiro e no domínio do real e concreto. O fato de parar para introduzir sonho faz parecer que se segue à deriva.

Helen continua sua elaboração de maneira prudente ao introduzir o marcador conversacional verbal “eu acho” (linha 230). Entretanto, Helen faz nova cena surgir: “eles olham para a gente e falam” (linhas 230 e 231). O marcador

conversacional verbal “olham” pode significar que os/as estudantes concluem e verbalizam que eles/as também podem ter seus sonhos realizados, se ela conseguiu, por que eles/as não conseguiriam?

Camilo permanece como público em silêncio. A imagem do espelho continua pairando no ar. O espelho reflete aquilo que se é e aquilo que se vê: apenas jovens, Helen e seus/suas estudantes, todos/as jovens, juntamente com Gisele, Juan e Camilo, todos, misturados e mesclados, com laços estabelecidos e se vendo no espelho prontos/as para alcançar voos maiores do que haviam pensado. Encerra-se a cena, a cortina desce e há cinco minutos de pausa.

7.2.6 Estar seguro/a na docência

Ao lado do grupo de discussão *Como um espelho* com uma percepção positiva quanto à docência, tem-se o grupo de discussão, *Porto Seguro* que destaca a importância da segurança como docente, que motiva no percurso docente.

Os cinco participantes deste grupo de discussão interagem e trocam de turno e de posição conversacional nesta sequência. A docência pode ser um porto seguro apesar de a timidez ser uma característica pessoal, conforme a sequência da passagem *Profissão Docente*, linhas 401-421:

401	Pf:	E a Diane,
402	TD:	@(2)@
403	Df:	O meu histórico também é incrível como eu me transformei
404		em professora porque eu sempre fui muito tímida mesmo;
405		eu era aquelas tímidas mesmo que no ensino médio tinha
406		apresentação de seminários e as minhas amigas sempre
407		me davam o texto menor; só porque tinha que apresentar
408		na frente; eu não conseguia eu travava; era impressionante
409	Pf:	Γ eu sempre gostei
410	Df:	Γ elas falavam “não Diane;
411		você pode apresentar esse aqui que esse aqui é menor;
412		assim; e mais rápido”; porque eu não sei o que acontecia;

413 me dava uma tremedeira e eu não conseguia falar; e assim
 414 me surpreendeu o fato de eu ter me tornado professora;
 415 porque realmente; na sala de aula eu me transformo; eu
 416 esqueço de tu::do sabe; eu me comunico bem
 417 **Af:** Γ a postura é
 418 totalmente diferente
 419 **Bf:** Γ exatamente; então
 420 **Af:** Γ vira atriz né,
 421 ((conversar paralelas))

Nesta primeira sequência, Paula assume a mediação da discussão e seleciona Diane para que fale. Todos riem. Diane apresenta como se transformou em professora. Surge a metáfora da sala de aula como um porto seguro, juntamente com a sensação de domínio e a compreensão de que pessoas tímidas podem ser professores/as. Paula passa o toma o turno após uma pausa de três segundos (linha 402) e dá preferência à Diane.

Recorda-se que ao longo da passagem *Profissão Docente*, Diane assumiu a posição de público, pouco participando oralmente das interações, porém isto não significa que não participasse do debate: o silêncio e a atenção são também formas de participação e marcadores conversacionais não-verbais. Contudo, após nova pausa de dois segundos entre risos, Diane relata como se transformou em professora, porque também sempre foi muito tímida a ponto de no ensino médio evitar apresentar seminários. Suas amigas sempre lhe davam um texto menor, somente porque tinha de apresentar na frente de todos. Diane afirma que não conseguia, que “travava” e isto era impressionante. Paula sempre gostou disto, de apresentações em seminários.

Diane toma o turno (linha 403) e faz sua elaboração explicativa sobre a profissão docente (linhas 403 até 416), sendo interrompida uma vez por Paula (linha 409) que fala simultaneamente: Paula tem uma postura diferente de Diane diante de sua atitude durante o curso de Graduação, pois Diane não gostava de apresentar trabalhos orais (linhas 406-408), o contrário de Paula (linha 409). Diane justifica sua timidez, exemplificando situações ocorridas em presença de suas colegas de Graduação. Dramatiza seu diálogo, empregando marcadores conversacionais verbais que expressaram suas dificuldades: “muito tímida mesmo” (linha 404), “eu não conseguia eu travava” (linha 408) e “me dava tremedeira e eu não conseguia falar”

(linhas 413 e 414). De acordo com a elaboração explicativa de Diane, surge a imagem de algo que é “incrível” (linha 403) e “impressionante” (linha 408): se transforma em docente (linha 415). Este ato de se transformar significa que para Diane se esquecer “de tu::do” (linha 416), se comunicando bem (linha 416). Anastácia e Bela validam sua elaboração tomando o turno (linhas 417-420). Anastácia nomeia este fenômeno de: “vira atriz” (linha 420) e solicita uma confirmação do público para esta metáfora a partir do marcador conversacional verbal pós-posicionado no final de turno: “né,” (linha 420).

Assim, Diane se surpreendeu pelo fato de ter se tornado professora, porque realmente, na sala de aula, ela se transforma, esquece de tudo e acredita que se comunica bem. Anastácia completa que a postura em sala de aula é totalmente diferente. Bela concorda. O grupo envolve-se em conversas paralelas (linha 421). A conversação é retomada, conforme as linhas 422-437:

422	Af:	Eu acho que eu sou um personagem na sala
423	Pf:	Γ eu acho que
424		é a sala de aula; porque a sala de aula; eu descobri assim;
425		ao longo do tempo que eu sou uma pessoa insegura (.) e::
426		é o meu momento de segurança; o meu porto seguro é
427		minha sala de aula; entendeu, Ali; eu me sinto
428		completamente segura; naquela minha sala; naquele
429		ambiente com os meus alunos
430	Jm:	Γ eu acho que são as quatro
431		paredes que te dão certo (1) reduz o mundo;
432		((conversas paralelas))
433	Pf:	E não necessariamente na frente; posso estar sentada ali
434		no fundo; no cantinho; mas ali eu=eu domino; eu não
435		domino nada na minha vida só ali;
436	TD:	@(3)@
437	Jm:	Essa sensação de domínio é muito=muito reconfortante;
		[...]
453	Df:	@incrível@ (.)

Anastácia acredita que é um personagem em sala de aula (linha 422) e Paula, confessa que descobriu que a sala de aula, ao longo do tempo, é seu porto seguro, apesar de se descrever como uma pessoa insegura (linhas 423-425). Paula

sente-se, completamente, segura na sua sala de aula, naquele ambiente e com seus estudantes. João Paulo acredita que são as quatro paredes da sala de aula “que dão certo” (linha 431), pois reduzem o mundo. Anastácia retoma sua elaboração conclusiva de que se vê como “um personagem na sala” de aula (linha 425). Paula toma o turno para atribuir ao espaço “sala de aula” (linha 424) como um local de segurança pessoal e profissional: seu “porto seguro” (linha 426). Não somente o local, mas o “ambiente” (linha 429) que é gerado com a docência, este ambiente também a assegura. João Paulo entende e toma o turno para afirmar que as “quatro paredes” (linhas 430 e 431) reduzem o mundo fazendo como um local protegido e seguro. Após conversas paralelas (linha 432), Paula relata que mesmo estando “sentada ali no fundo; no cantinho” (linhas 433 e 434), ela tem a sensação de dominar. Afirma que não domina “nada” (linha 435) em sua vida somente ali, na sala de aula. Para João Paulo, esta sensação de domínio é muito reconfortante (linha 437). Paula toma o turno e acrescenta que domina a sala de aula.

O que significa dominar a sala de aula, mesmo que “sentada ali no fundo; no cantinho” (linhas 433 e 434)? Dominar pode ter o sentido de pertença em um espaço, de estar protegida, segura e ser dono/a de si para fazer e desfazer o que pretende. Isto motiva os/as jovens. Esta sensação é reconfortante na medida em que Paula conclui que em sua vida, nada domina, apenas a questão docente. Após pausa entre risos e discussões sobre esta questão, Diane encerra a sequência entre risadas: “@é incrível@” (linha 453).

Este Capítulo VII é composto de duas sessões. Na primeira sessão apresentou-se as características e perfis dos participantes dos quatro grupos de discussão com jovens que lecionam: GD *Pedra do Sapato*, GD *Porto Seguro*, GD *Jogado aos Leões* e GD *Como um Espelho*.

Na segunda sessão do Capítulo, discutiu-se as dificuldades e as motivações para aos/as jovens em docência de LE. Surgem dificuldades de início da

carreira que são relatadas por jovens docentes como experiências de dor e de resiliência, na medida em que este/a jovem consegue prosseguir na carreira docente apesar de sua percepção de abandono institucional neste início de carreira. Outra dificuldade é a questão do encontro com o outro diante da timidez, tendo em vista que cada estudante é um universo, com características pessoas singulares. Há dificuldades também quanto ao fato de se ter viajado ou não para o exterior, pois muitas vezes, há uma desvalorização do/a profissional docente de línguas quando este/a não conhece o país do idioma que leciona.

Como motivações para a docência em LE, o GD *Porto Seguro* aponta que a sala de aula pode ser um “porto seguro”, quando o/a docente consegue superar problemas iniciais da profissão docente. O GD *Como um Espelho* tem a percepção de que podem ser modelos para outros/as jovens, pois se identificam como profissionais de sucesso. A partir desta percepção dos/as jovens do GD *Como um Espelho*, anuncia-se a questão geracional na docência. Compara-se este grupo de discussão com o grupo de discussão das docentes pioneiras de CIL: GD *Marcar História*. Este tema é abordado no Capítulo VIII, último Capítulo deste estudo.

Ilustração 8: Grupo de Discussão *Marcar História* – Brasília (DF)



Fonte: Arquivo da pesquisadora - junho/2011.

CAPÍTULO VIII DOCÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO DISTRITO FEDERAL: DAS PRIMEIRAS GERAÇÕES AOS DIAS ATUAIS

“Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática”
TARDIF, 2011, p,14.

Neste Capítulo VIII apresenta-se dois grupos de discussão: GD *Marcar História* e GD *Como um Espelho*, comparando duas gerações de docentes de LE. Ibañez (1992) entende que “o tempo histórico articula - em cada pessoa – um tempo exterior (objetivo) e um tempo interior (vivido)” (p.84)¹. Este tempo exterior é concebido como um tempo cíclico, da natureza, que se vive como presente, passado ou futuro, como um tempo de otimismo, pessimismo, de guerra, de esperança e aventura (IBAÑEZ, 1992).

O GD *Marcar História* é formado por professoras pioneiras de inglês do primeiro CIL do Distrito Federal, inaugurado oficialmente em 1975. As professoras Júlia, Helena e Rebeca entraram na docência e ficaram na mesma escola de 23 a 26 anos, concretizando um tipo de docência, denominada de “docência para toda a vida”. Os/as professores/as GD *Como um Espelho* ingressaram último CIL a ser inaugurado no DF em 1998 no CIL de Brazlândia. Gisela, Helen, Camilo e Juan tem outra orientação, um tipo de docência que pode ser definido como “docência como grau inicial de uma futura carreira”.

Busca-se refletir, a partir de dois grupos de discussão de docentes de diferentes gerações, “acontecimentos situados no espaço e no tempo de uma ou mais gerações” (CIAVATTA; REIS; 2010, p.7), objetivando-se compreender as identidades docentes. Para Ciavatta (2010), “locais, espaços, eventos, comemorações e sofrimentos tornam-se lugares na memória que alimenta o presente e a perspectiva de suas lutas” (p.16). Veiga et al. (2007), ao apresentar trajetórias de docentes aposentadas, entende que a trajetória profissional “significa reconhecer que os professores passaram por diferentes etapas, que correspondem a diferentes períodos de desenvolvimento profissional [...]” (p.74). O quadro 25 apresenta as passagens que foram interpretadas segundo cada grupo de discussão sobre suas percepções de docência:

Quadro 25: Passagens interpretadas sobre a percepção de docência.

GD	Local	Sujeitos	Passagens Interpretadas
<i>Marcar História</i>	Brasília	Virgínia (Vf) Helena (Hf) Júlia (Jf) Rebeca (Rf) Sandra (Sf)	<i>Trajetórias</i> <i>Organização (Parte II)</i> <i>Outros CILs</i>
<i>Como um Espelho</i>	CIL de Brazlândia	Gisela (Gf) Helen (Hf) Camilo (Cf) Juan (Jf)	<i>Trajetórias</i> <i>Projetos de Futuro</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora – junho/2014.

8.1 Docência para a vida

O entendimento de “ser docente” como vocação significa ter uma docência para a vida toda. De acordo com as trajetórias² de vida das professoras pioneiras do CIL de Brasília, constata-se que Dona Virgínia se aposentou na carreira de gestão escolar local e que Sandra após 12 anos de docência, saiu da carreira docente. Helena, Júlia e Rebeca iniciaram suas carreiras e as terminaram na mesma escola. Schütze (2011) afirma que o interesse pelo ciclo de vida de grupos etários de uma dada sociedade com determinadas características sociais tem muito interesse para as Ciências Sociais. Para esse autor, “a história de vida é uma sedimentação de estruturas processuais maiores ou menores, que estão ordenadas sequencialmente, e, que por sua vez, estão ordenadas sequencialmente entre si” (p.211).

8.1.1 Trajetórias das professoras pioneiras de CIL

Cinco entrevistadas participaram do GD *Marcar História*: Sandra, Rebeca, Helena, Julia e Dona Virgínia. A passagem intitulada *Trajetórias* é composta por subtemas relativos aos percursos de cada professora. Constata-se que suas trajetórias profissionais confundem-se com a história do CIL.

A partir da pergunta inicial da pesquisadora, as professoras pioneiras detalham suas trajetórias de vida e profissional (linhas 1-5):

proficiência oral, mesmo antes dos anos 1980. Dona Virgínia fez dois momentos de recuos em lembranças e memórias, introduzindo temas que não estavam sendo debatidos. O primeiro recuo ocorreu durante a passagem *Organização (Parte II)*, linhas 213-239:

[...]

213 **Vf:** L o Scott Batlou era o diretor da parte de línguas da
 214 UnB;
 215 **Hf:** L quem,
 216 L o Scott Batlou ele era escocês; e::; às vezes; ele
 217 fez parte da banca também; mas:: uma vez que eu não era
 218 parte da banca; não sei por que; foram escalados professores
 219 para dar aula lá no Setor Leste; e quase sempre a minha turma
 220 era a escolhida porque dava suporte pro professor; e ele viu; os
 221 meus meninos=meus alunos falando inglês; "que gracinha,"
 222 que eles eram; e ele disse pra mim "como é que a senhora
 223 consegue," @(1)@; depois ficou em cima de:: pra eu ir pra a
 224 universidade @(.)@ aí o doutor Cleantho; que era o Secretário
 225 de Educação; eu contei pra ele; e eu ia com uma diferença de
 226 dinheiro muito boa; e ele disse "não senhora; a senhora vai
 227 ficar;" e deu possibilidade a todos os professores de duplicarem
 228 o contrato
 229 **Sf:** L isso foi na década de sessenta; quando nós:: foi na
 230 década de sessenta; foi antes ainda do Centro de Línguas; foi
 231 quando nós mudamos para cá que o doutor Cleantho era o
 232 Secretário de Educação; não foi na=na; Cleantho; quando nós
 233 mudamos para cá; muito antes do Centro de Línguas né; mas o
 234 Centro de Línguas já foi criado na década de setenta e:: o=0
 235 era o embaixador Wladimir Murtinho que era o Secretário de
 236 Educação na época;
 237 **Hf:** L e essa parte foi antes,
 238 **Sf:** L foi bem antes; bem
 239 antes (2)

Este seguimento de recuo em sua memória trata de momentos dos anos 1960, de quando Dona Virgínia mudou-se de São Paulo para Brasília. O tema

precedente era sobre a organização da avaliação na escola e as participantes teciam comentários sobre a mesma de maneira entusiástica. De repente, Dona Virgínia interrompe a fala de Helena e fala sobre um professor de inglês. Helena toma o turno para perguntar quem era esta pessoa (linha 215). Dona Virgínia recorda-se de um diretor da escola de línguas da UnB e das bancas de seleção de concursos. Detalha a visita deste professor em sua sala de aula e da surpresa com o desempenho de estudantes. Dona Virgínia trata carinhosamente seus estudantes de “meus meninos=meus alunos” (linha 221). Relata também os convites que recebeu, sendo o primeiro para dar aula de inglês em escola regular da SEDF, no “Setor Leste” (linha 219), antes da criação do primeiro CIL; o segundo para dar aula na UnB: “ficou em cima de pra eu ir pra universidade” (linhas 223 e 224); e o terceiro convite para ampliação de sua carga horária na SEDF: “deu a possibilidade de todos os professores ampliarem o contrato” (linhas 227 e 228). Apesar de ter uma vantagem profissional na transferência para a universidade, Dona Nilce preferiu ficar na SEDF. Sandra localiza este momento de recuo em sua memória: a década de sessenta, época em que Cleantho Rodrigues de Siqueira foi Secretário de Educação e Cultura e Presidente da Fundação Cultural do Distrito Federal³.

O segundo momento de recuo em suas lembranças ocorreu durante a passagem intitulada *Outros CILs*, quando tratavam da inauguração dos outros CILs, Dona Virgínia relembra um fato que a marcou, entre as linhas 17-22:

[...]

17	Vf:	L havia um deputado que tinha
18		filhos no Centro de Línguas; e ele apoiava o Centro de Línguas
19		em tudo; era encantado; e eu @telefonei pra ele@ e perguntei
20		por que a:: o governo pega coisas de contrabando e segura;
21		tinha; eu perguntei se naquele material não havia material pra
22		nós; e ele disse que não havia; e nem podia dar sabe, (.)

Recorda-se de um pedido de doação que teve intenção de fazer e que não fez, pois havia um filho de Deputado que estudava no CIL. Foram lembranças pontuais de acontecimento desta professora como gestora do CIL de Brasília.

A trajetória de Júlia

Júlia tem 68 anos, branca, brasileira, natural de Brotas (SP), casada, uma filha e dois filhos, declarou-se protestante. É aposentada pela SEDF. Sua renda mensal é de 7 a 11 salários-mínimos. Tem quatro irmãos. Sua mãe era natural de Brotas (SP). Seu pai era de Ubá (MG). Sua mãe tinha o ensino médio completo e era professora primária. Seu pai possuía o ensino superior completo e foi pastor. Júlia mora há 33 anos em Brasília (DF) e atualmente mora com seu cônjuge. Estudou durante o ensino fundamental em uma escola pública de Brotas (SP). Fez o ensino médio em uma escola pública em Campinas (SP). Coursou Letras em um centro universitário privado de Brasília (DF) e tem uma especialização em Educação na área de Gestão Escolar. Trabalhou no CIL de Brasília como professora de inglês, vice-diretora e assistente de direção de 1984 a 2005, totalizando aproximadamente 23 anos. Aprendeu o idioma que ministrou no CIL nas escolas públicas em que estudou no estado de São Paulo e nos Estados Unidos, onde morou nos anos 1970, para acompanhar seu cônjuge em estudos de doutorado. Estudou também francês e espanhol. Seus lazeres preferidos são viajar, jardinagem, leitura diária e cinema. Faz parte de grupos de atividades religiosas e presta serviço voluntário de assistência social há 5 anos, duas vezes por semana na igreja que frequenta e em residências. Fez viagem ao país do qual ministrou o idioma recentemente para passeio e lazer. A trajetória foi apresentada durante o grupo de discussão entre as linhas 21-30, a partir da interpretação da passagem intitulada *Trajetórias*:

[...]

21	Jf.	L bom; eu
22		vou falar um pouquinho também da minha experiência: é::
23		morei nos Estados Unidos também durante a::nos; e::: quando;
24		acompanhando meu marido que estava em viagem de estudos;
25		quando voltamos ao Brasil; eu voltei pra universida::de;

26 terminei meu curso de Letras; e:: então fui fazer o concurso da
 27 Fundação Educacional; naquela época Fundação Educacional
 28 né; por Secretária da Educação e:: então depois fui; ah:: fiz
 29 entrevista com a Dona Virgínia=fiz entrevista com a
 30 Dona Virgínia @(1)@
 31 **Vf:** A partir das quantas eu anotava; quando eles saiam do
 32 @concurso eu já sabia como é que -tava@
 33 **Hf:** L e aí depois de um
 34 tempo eu fui chamada; (.) depois de um tempo então; fui
 35 chamada lá pro Centro de Línguas e fiquei trabalhando durante
 36 vinte e três anos e sete meses; até me aposentar; na mesma
 37 escola; e foi uma maravilha; amei trabalhar no Centro de
 38 Línguas;

Julia reflete em sua trajetória que estudou, se casou, viajou para o exterior para acompanhar seu esposo, retornou ao Brasil, estudou na universidade, fazendo o curso de Letras e prestou concurso para a SEDF. Sua banca para a contratação ocorreu com Dona Virgínia (linhas 28 e 29), que anotava, provavelmente os/as professores que a interessavam para docência no CIL. Júlia permaneceu 23 anos no CIL, teve um cargo de vice-direção e de assistente pedagógico. Aposentou-se na mesma época de Helena.

Trajetória de Helena

Helena relata ter trabalhado por 23 anos e 7 meses no CIL de Brasília (linha 36). Isto para ela “foi uma maravilha” (linha 37), afirmando: “amei trabalhar no Centro de Línguas” (linha 37 e 38).

Helena tem 66 anos, é branca, brasileira, natural de Belo Horizonte (MG), casada, uma filha e dois filhos e se declarou católica. É aposentada pela SEDF, com renda mensal de 7 a 11 salários-mínimos. Não tem irmãos. Sua mãe era natural de Conceição do Mato Dentro (MG). Seu pai era de Itapeçerica (MG). Sua mãe tinha o ensino médio completo. Seu pai tinha o ensino superior incompleto. Helena mora há 40 anos em Brasília (DF) e atualmente mora com seu cônjuge. Estudou durante o ensino fundamental em duas escolas de Belo Horizonte (MG), uma pública e outra particular. Fez o ensino médio em uma escola particular também em Belo Horizonte

(MG). cursou Letras, Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa na Universidade de Brasília. Trabalhou no CIL de Brasília como professora de inglês e vice-diretora de 1983 a 2005, totalizando 23 anos. Aprendeu o idioma que ministrou no CIL quando morou nos Estados Unidos e na UnB. Mudou-se para os Estados Unidos para acompanhar seu cônjuge em estudo de doutorado nos anos 1970. Estudou também francês. Seus lazeres preferidos são aula de canto, pilates, dança de salão, viagens e leitura. Faz parte de um quarteto de canto há dois anos. Este quarteto costuma se encontrar uma vez por semana na Escola de Música de Brasília. Fez viagem recente ao país do qual ministrou o idioma para acompanhar seu marido para congressos e para fazer turismo. Helena tece alguns detalhes de sua trajetória (linhas 92-102):

[...]

92	Hf:	L eu tenho uma história parecida com a da Júlia
93		que eu também fui pros Estados Unidos acompanhando meu
94		marido que foi fazer doutorado lá; então a gente morou quatro
95		anos; depois ainda passamos mais um ano; e daí vim pra
96		Brasília; mas eu ainda não tinha <u>nem</u> feito universidade; eu
97		casei muito nova; aí eu fui estudar na UnB; e:: foi aí que eu
98		voltei pros Estados Unidos de novo em 81; e quando eu voltei
99		estava o concurso em oitenta e dois; o concurso que já tratava;
100		já tinham um tempo que não tinha concurso; e aí eu fiz o
101		concurso; e aí também fui pro Centro de Línguas com
102		certeza;

Assim como Júlia, Helena morou no exterior acompanhando seu marido nos anos 1970 e ao retornarem, ambas fizeram o curso de Letras, com habilitação em inglês. Helena destaca que sua trajetória assemelha-se a de Júlia (linhas 92 e 93). Acredita ter sido natural sua lotação no CIL, tendo em vista que tinha morado nos Estados Unidos por quatro anos: “fui pro Centro de Línguas com certeza” (linhas 100 e 101). A trajetória de Helena foi a de uma mulher que se casou jovem, sem estudos universitários. Acompanhou seu esposo no doutorado nos Estados Unidos e ao retornar ao Brasil, estudou na UnB. Retornou mais uma vez aos Estados Unidos em 1982. Após voltar para Brasília em 1982, fez o concurso para a SEDF, seguindo para o CIL de Brasília aonde se aposentou. Helena assume outras funções no CIL (linhas 142-146):

[...]
 142 **Hf:** L é porque eu sempre quis ser
 143 professora; eu não tinha muita vontade de ser diretora; da
 144 direção não; mas aí chegou um momento que eu não tinha
 145 mais como fugir da=da sabe, E resolvi encarar no sentido de
 146 dar uma forç-

Helena destaca que sempre quis ser professora (linha 142), entretanto ao longo de sua carreira assumiu outros cargos, relacionados à gestão escolar. Para Helena, surgiu um momento em que teve de “encarar” (linha 145) a gestão escolar, fato este que é colocado em evidência pela mesma ao pronunciar com tom de voz elevado este marcador conversacional. Helena não completa sua frase, é interrompida quando parecia dizer que pretendia “dar uma força” para o CIL (linha 146).

A trajetória de Rebeca

Assim como Helena, Rebeca iniciou sua carreira no CIL de Brasília e por lá permaneceu durante 26 anos, de 1979 a 2006. Rebeca tem 56 anos, branca, brasileira, natural do Rio de Janeiro (RJ), divorciada, um filho e uma filha, declarou-se católica. É aposentada pela SEDF. Sua renda mensal é de 7 a 11 salários-mínimos. Não tem irmãos. Seus pais são do Rio de Janeiro (RJ). Sua mãe tem o ensino médio completo e é aposentada, tendo trabalhado como professora e técnica tributária. Seu pai tem o curso superior completo e é aposentado, tendo trabalhado como geógrafo e bancário. Seus pais moram em Brasília. Rebeca mora há 36 anos em Brasília e atualmente sua filha, genro e neto moram com ela. Estudou durante o ensino fundamental e o ensino médio em escolas públicas do Rio de Janeiro. cursou Letras, Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa na Universidade de Brasília. Trabalhou no CIL de Brasília como professora de inglês como coordenadora pedagógica e foi a primeira professora que atuou em sala de recursos para jovens surdos. Aprendeu inglês em um curso livre de idiomas no Rio de Janeiro. Seus lazeres preferidos são a leitura, filmes e viagens. Não fez viagem recente ao país do qual ministrou o idioma. Rebeca apresenta sua trajetória (linhas 39-52):

[...]

39 **Rf:** L te barrei; posso falar, então que nós aqui. Bom; eu
 40 comecei a estudar inglês no Rio; fiz vestibular na UFRJ; mas
 41 não fiz pra inglês; na época eu já fazia curso livre; mas queria
 42 fazer alemão; e:: quando meu pai foi transferido pra Brasília;
 43 que eu cheguei na UnB não tinha alemão; era inglês e francês;
 44 espanhol tinha na época; aí eu optei por inglês; formei; quando
 45 eu fiz o concurso pra Fundação eu já estava formada; mas não
 46 trabalhava; tinha os filhos pequenos e:: quando eu me
 47 apresentei que vi; meu nome saiu no jornal; eu fiz a banca com
 48 Dona Virgínia; sozinha a senhora fez comigo; eu perdi o dia da
 49 banca; teve uma confusão; pois é, mas foi só a senhora;
 50 porque diziam que tinha a Marta; a Lili que faziam parte da
 51 banca; e eu fui só com a senhora; e eu saí de lá e falei "bom;
 52 vamos aguardar,"

Rebeca em tom de brincadeira dirige-se à Helena para lhe afirmar que a barrou no quesito tempo de serviço no CIL de Brasília: 26 anos (linha 39). Inicia seus estudos no Rio de Janeiro e pretendia de fazer licenciatura em alemão. Entretanto seu pai foi transferido para Brasília e optou por Licenciatura em língua inglesa. Entende-se que fez o curso universitário sendo casada com filhos pequenos (linha 46). Depois fez concurso para trabalhar como servidora pública. Ficou satisfeita ao ver seu nome "no jornal" quando obteve êxito no concurso docente (linha 47). Fez a banca oral com Dona Virgínia, sozinha (linha 49) e saiu satisfeita da banca oral, com uma percepção positiva: "bom, vamos aguardar," (linhas 51 e 52). Rebeca também fez uma banca de seleção para CIL com Dona Virgínia, conforme relato nas linhas 53-75:

[...]

53 **Vf:** L lá fora o pessoal me falava @o- tem uma tal
 54 de Dona Virgínia@
 55 **Rf:** L eram os comentários; os dias que haviam
 56 banca pra:: bom; quando eu me apresentei na Fundação; o
 57 meu nome estava lá que eu disse; dei o meu nome que a moça
 58 foi procurar a outra disse assim "perai=perai; olha aqui; é

59 Centro de Línguas; então essa é pra ser apresentada no
60 Centro de Línguas”; então eu peguei o papelzinho; fui; fiquei 26
61 anos; eu aposentei lá; quando eu fui pedir minha aposentadoria
62 que disseram “já tem que pegar a declaração de regência das
63 escolas em que trabalhou”; e eu digo “é fácil; é uma só” e a
64 mulher olhou pra mim “Como,” e eu digo “foi só uma”; e fiquei
65 muito satisfeita; trabalhei 20 anos em sala de aula; depois
66 como coordenadora pedagógica; como apoio à direção num
67 projeto que foi muito bonito que foi o apoio aos surdos; de
68 ajudar os alunos; e conseguimos; e formamos um aluno surdo
69 que hoje é professor no Centro de Línguas; foi das primeiras
70 turmas nossa; que nós estávamos tateando; desesperadas né,
71 (.) O projeto foi seu; nós pegamos o Elefante Branco porque
72 seriam os alunos surdos; concentrou e mandou para o Centro
73 de Línguas; e vocês resolvam; tinham que fazer a inclusão; foi
74 uma loucura; ninguém sabia o que fazer; e nós fomos aprender
75 Libras

A própria Dona Virgínia reconhece que a seleção por banca, para verificar a proficiência oral em línguas, não era algo fácil para os/as candidatos/as: “lá fora o pessoal me falava” (linha 53). A banca de seleção para CIL, após o concurso para a SEDF, parece ter sido um dos momentos de acesso docente ao CIL de maior dificuldade, tendo em vista que foi discutido ao longo deste grupo de discussão por todas as participantes.

Constata-se uma dramaturgia no discurso de Rebeca ao anunciar o momento em que foi chamada para ser lotada no CIL (linhas 56-61): uma cena em movimento, em que tudo acontece rapidamente, por meio do marcador conversacional “perai=perai” (linha 58), repetido por duas vezes, com tom enfático. Rebeca esclarece que tudo foi simples: “meu nome estava lá” (linha 57), mas não para escola regular, mas para CIL, pois recebeu um “papelzinho” (linha 60) para que se apresentasse no CIL. Ficou “26 anos” (linhas 60 e 61). Existe uma força ilocucionária⁴ na fala de Rebeca: “eu peguei o papelzinho; fui; fiquei lá 26 anos; eu aposentei lá;” (linhas 60 e 61), uma força que vem da simplicidade em se pegar um papelzinho, ir, ficar e sair. A força ilocucionária advém do fato de se entender o que é dito, sem explicações sobre o mesmo. Assim, acredita-se que há uma força ilocucionária na fala de Rebeca, ou

seja, uma força no fato de se entender o que é dito, sem que se explicita. Na verdade, a partir desta aparente simplicidade das ações de Rebeca (pegar, ir, ficar e sair) compreende-se que a) para trabalhar nesta escola houve uma banca de seleção; b) para ficar em uma escola por tantos anos teve momentos bons e talvez de dificuldades e c) sair desta escola, após 26 anos de rotina de trabalho, não deve ter sido fácil. A imagem de leveza do “papelzinho” que Rebeca pegou contrasta com o peso de suas experiências ao vivenciar 26 anos na mesma escola.

Rebeca, por sua vez, afirma que ficou “muito satisfeita” em ter trabalhado em uma só escola (linhas 64 e 65). Rebeca apresenta sua trajetória docente (linhas 65-75): regência de classe por “20 anos” (linha 65), coordenação pedagógica, apoio à direção e projeto para inclusão dos surdos na escola (linhas 67-75), nos seis anos finais de trabalho no CIL.

A trajetória de Sandra

Sandra tem 54 anos, branca, brasileira, natural de São Paulo (SP), solteira, dois filhos/as, declarou-se evangélica. Trabalha em uma representação diplomática de país estrangeiro, localizada em Brasília (DF). Não declarou sua renda mensal. Tem uma irmã e um irmão. Sua mãe é Dona Virgínia, participante deste grupo de discussão. Sua mãe foi diretora do CIL de Brasília enquanto Sandra foi docente neste CIL. Seu pai é de São Paulo, tem o ensino médio completo e não declarou sua situação profissional. Sandra mora há 47 anos em Brasília (DF) e atualmente mora só. Estudou durante o ensino fundamental em uma escola regular estrangeira em Brasília (DF) e fez o ensino médio em uma escola particular em Brasília. cursou Letras em um centro universitário privado de Brasília e o mestrado acadêmico em Williamsburg (Va) nos Estados Unidos, no *The College of William and Mary*. Trabalhou no CIL de Brasília como professora de inglês em dois períodos: de 1975 a 1979 e de 1982 a 1990, totalizando aproximadamente 12 anos. Aprendeu o idioma que ministrou no CIL na escola regular estrangeira onde fez o ensino fundamental. Seu lazer preferido é viajar. Já morou em país do idioma que lecionou. Sandra trabalhou como voluntária quando o primeiro CIL ainda não tinha sede própria e prestou o primeiro concurso para lotação de professores/as nesta escola (linhas 267-297):

267 **Sf:** É:: eu trabalhei no Centro de Línguas duas vezes; a primeira
 268 vez eu entrei em 75; logo depois a criação do Centro de
 269 Línguas; eu sou; nesse ponto; mais antiga;

270 **Vf:** L no início

271 **Sf:** L é:: no início
 272 a gente não era concursado; minha irmã; eu e todo mundo; a
 273 gente fazia; fazia trabalho de secretária; a gente fazia tudo é::
 274 @(1)@ porque não tinham quem fizesse; não tinha a *staff*
 275 ainda na escola é:: depois eu fiz o concurso e:: todos vocês
 276 quando fizeram o concurso todo mundo comentava lá que tinha
 277 tal de Dona Virgínia lá que queria matar todo mundo; quando
 278 eu fiz concurso todo mundo disse pra mim que eu tive muita
 279 sorte porque a tal de Dona Virgínia não estava lá; por que,

280 **TD:** @(3)@

281 **Sf:** Porque senão ia ser o meu fim, @(2)@ Eu na verdade nunca
 282 tinha pensando em ser professora de inglês; eu estudei inglês
 283 na escola americana; mas:: acabei trabalhando na escola;
 284 então; era melhor trabalhar pra ganhar; já que eu trabalhava
 285 mesmo; então eu resolvi fazer o concurso; e fiz; passei e fui
 286 chamada para o Centro de Línguas; e era muito difícil trabalhar
 287 lá porque eu era filha dela; e:: eu consegui trabalhar; quando
 288 eu comecei a trabalhar era no noturno mesmo que não tinha
 289 ainda naquele vespertino noturno; era o noturno que era o
 290 horário que ela não estava; então ficava lá escondida; é::
 291 @depois@ eu fui pro vespertino noturno; e depois eu fui
 292 pro=pro normal; quarenta horas; eu entrei eram vinte horas
 293 ainda. Depois de quatro anos eu saí; quatro ou cinco; eu sai e
 294 fui trabalhar em uma escola particular de inglês (.) depois eu fiz
 295 concurso novamente pro Centro de Línguas com vocês; ai
 296 voltei; voltei pro Cen::tro de Línguas; fiquei mais quatro anos;
 297 não; fiquei mais acho que uns cinco ou seis;

De acordo com a elaboração explicativa de Sandra, no início do CIL, antes da oficialização do mesmo, membros da família da Dona Virgínia eram voluntárias na escola, como Sandra e sua irmã (linhas 271-274), pois não “tinha a *staff* ainda na escola” (linhas 274 e 275). Constata-se que Dona Virgínia é o ponto comum⁵ entre as

professoras docentes deste grupo de discussão, pois todas relatam ter passado exame de banca oral com ela. Entretanto, Sandra, por ser sua filha, é a professora mais próxima dela.

O fato de ser filha da diretora não lhe pareceu fácil, tendo em vista que Dona Virgínia parecia ser uma diretora exigente, pois “todo mundo comentava lá que tinha uma tal de Dona Virgínia” (linhas 276 e 277). Quando Sandra não fez a banca com Dona Virgínia, “todo mundo disse” (linha 278) que ela teve “sorte” (linha 279). Relatando a percepção, na época, “de todo mundo” (279), destaca que caso ela fizesse banca de seleção com “a tal de Dona Virgínia” (linha 279), isso poderia ser seu “fim” (linha 281)⁶. Em sua fala, Sandra repete o marcador conversacional verbal “todo mundo” por quatro vezes (linhas 272, 276, 277 e 278) e “todos vocês” (linha 275), asseverando que havia uma unanimidade no fato de Dona Virgínia ser uma diretora exigente. A estratégia de Sandra como filha da diretora é anunciada pela mesma: trabalhou primeiramente no turno noturno, turno em que sua mãe “não estava” (linha 287) na escola, ficando “escondida” (linha 290). Depois migrou para o turno vespertino-noturno e depois para o turno diurno “normal” (linha 292).

Constata-se que há pontos comuns nas trajetórias das professoras do GD *Marcar História*. Das cinco entrevistadas, quatro (Sandra, Rebeca, Julia e Helena) fizeram o curso de Letras no Brasil, em Brasília, nos anos 1970, início dos anos 1980. Helena relembra inclusive que assumiu o cargo público a partir do mesmo concurso juntamente com Sandra. Julia e Helena foram para o CIL de Brasília como uma vivência no exterior por motivos familiares. Ainda que tenham aprendido inglês na universidade, outros locais foram destacados: a) Sandra, aprendeu inglês em uma escola regular estrangeira de Brasília; b) Rebeca, estudou inglês em curso livre de idiomas no Rio de Janeiro; c) Helena, em universidade pública e quando morou no exterior; e d) Julia e Dona Virgínia, em escola da rede pública de São Paulo e quando moraram no exterior. Outras singularidades podem ser identificadas: quanto à formação continuada, Sandra foi a única que além da Graduação, fez curso no exterior para se aperfeiçoar no idioma. Entretanto, Júlia fez o curso de Especialização no Brasil de administração escolar. Quatro entrevistadas se aposentaram na docência na SEDF, sendo que três fizeram suas carreiras somente no Centro de Línguas. Sandra foi a única docente que mudou de carreira, encerrando sua docência após 12 anos de trabalho.

CIL (linhas 18-20). A pesquisadora se inclui como participante desta reflexão: “todo mundo junto” (linha 18), “nós todas juntas” (linha 19) e “pra gente lembrar” (linha 19). Antes de lançar uma pergunta inicial, Dona Virgínia a interrompe e relembra fatos referentes à chegada de Helena na escola.

Esta professora de CIL do final dos anos 1980, não possuía uma “mala vazia”, pois além de sua formação inicial, tinha passado pelo concurso oficial da rede pública, de banca específica para CIL e vivido em país do idioma do qual lecionaria. Entretanto, foi assim que se apresentou em sua chegada à escola: de “mala vazia”. A metáfora de foco da “mala vazia” mostra a crença de que é a prática docente que constitui o conteúdo da docência em si, a ponto de encher “uma mala” (linha 23).

A imagem da mala vazia e mala cheia significa a carreira docente do/a professor/a novato/a. A postura de chegar na escola “de mala vazia” (linha 23), mesmo tendo saído da formação inicial reflete a ideia da valorização da prática docente em detrimento da formação universitária. Acredita-se que na verdade, ao sair da formação inicial, Helena não teria “uma mala vazia” (linha 23), porém ser professora novata parece mostrar que se tem “uma mala vazia de experiências”, não considerando suas experiências como estudante, a prática de estágio, como uma etapa relevante em sua formação, nem mesmo a vivência no exterior como significativa. Após um ano de docência, segundo Dona Virgínia, a “mala” estaria cheia.

Dona Virgínia e Helena afirmam não se esquecerem disto (linhas 32-34), o que faz supor que ambas consideram a prática docente como foco da carreira docente.

Foi uma experiência boa

A carreira docente para as professoras pioneiras foi constituída de regência de classe, de atividades comissionadas e de atividades de coordenação pedagógica. Várias facetas da carreira docente durante a trajetória profissional de várias docentes. Este foi um ponto comum à trajetória das professoras pioneiras, na medida em que assumiram outras responsabilidades junto ao CIL de Brasília. Foi uma experiência que “deu certo” (linha 147), “foi muito bom” (linha 148), “excelente” (linha 149), conforme a seguir, linhas 147-173:

[...]

- 147 **Vf:** L é foi ótimo, deu certo; é:: foi ótimo; mas olha;
 148 eu aprendi tanto; sabe, Foi muito bom; uma experiência
 149 excelente
- 150 **Rf:** L Júlia foi vice da Cléria né,
 151 **Hf:** L ah:: foi:: e a Júlia também
 152 foi vice da Elizabeth,
- 153 **Rf:** L foi vice da Cléria; todo mundo depois
 154 acabou participando;
- 155 **Hf:** L é::
- 156 **Rf:** L eu também; sempre na sala de
 157 aula=sempre na sala de aula e quando me chamaram para
 158 coordenadora pedagógica eu aceitei porque não tinha não era
 159 comissionado; e:: não= não prejudicava a aposentadoria;
 160 porque naquela época já estava; foi a punição; quem ia pra ser
 161 assistente; diretor; vice diretor; não contava esse tempo pra
 162 aposentadoria;
- 163 **Jf:** L o meu não contou
- 164 **Hf:** L o meu também não;
- 165 **Rf:** L então
 166 ninguém queria o meu contou porque eu fiquei como
 167 coordenadora; e coordenadora pedagógica contava; °e eu
 168 aceitei°
- 169 **Hf:** L coordenadora pedagógica contava;
- 170 **Rf:** L contava; por isso
 171 que eu aceitei e:: foi uma experiência boa; nós=nós nos
 172 divertimos muito também né, Teve muito trabalho
 173 ((conversas paralelas))

Para além da regência de classe, as pioneiras de CIL tiveram outras funções nesta escola, “todo mundo acabou participando” (linhas 153 e 154): Helena e Júlia foram vice-diretoras, Sandra foi voluntária na secretaria escolar e Rebeca foi apoio de direção e coordenadora pedagógica. Rebeca assume que não gostaria de ter cargo comissionado, para que não tivesse prejuízo em sua aposentadoria, ou seja, o tempo de serviço em escolas como assistente pedagógico, diretor, vice diretor não contaria para a aposentadoria especial docente. Rebeca manifesta que isto era uma

“punição” (linha 160) para aqueles/as que aceitassem este tipo de função. Entretanto, o cargo de coordenadora pedagógica contava como regência escolar e por isto aceitou. Para ela foi “uma experiência boa” (linha 171) na qual teve muito trabalho tanto quanto diversão (linha 172).

Das cinco professoras pioneiras do CIL de Brasília, observa-se que três passaram suas carreiras profissionais nesta escola: foi uma docência para a vida. Dona Virgínia encerrou sua carreira profissional no CIL de Brasília e sua filha deixou a docência, partindo para um trabalho em uma embaixada. Provavelmente a proficiência oral no inglês e a experiência docente tenham contribuído para que a mesma encontrasse outra carreira, para além da docência em LE.

8.2 A docência como grau inicial de uma futura carreira profissional

Diferentemente da posição das professoras pioneiras de CIL, cujas vidas foram marcadas pela carreira docente, jovens docentes não apresentam o entendimento que chegam à docência “de mala vazia”, na medida em que valorizam seu concurso de acesso ao serviço público, bem como seus estudos referentes à língua-alvo. Pretendem continuar estudando, fazendo outros idiomas, cursos de especialização, entre outros⁷.

Os/as jovens docentes contemporâneos que participaram dos grupo de discussão para este estudo, reconhecem que não têm experiência docente, apesar de atuarem na docência e gostarem desta carreira⁸. Alguns pretendem mudar de carreira⁹, enquanto outros almejam dedicar-se a ela¹⁰. Surge uma perspectiva da docência como um primeiro emprego ou como um grau inicial de uma futura carreira profissional. A carreira docente, em um sentido amplo do termo, abarca atividades de regência de classe, as atividades na gestão escolar local e de coordenação pedagógica local. Esta carreira docente cede lugar à uma nova carreira, a partir de um novo concurso, no caso do Distrito Federal. A carreira docente inicial torna-se uma passagem para outra. Uma ponte que dá acesso para outra carreira profissional, caso isto seja mais rentável. Este parece ser o entendimento dos/as jovens Gisela, Helen, Camilo e Juan, do GD *Como um Espelho: a docência como um emprego inicial, uma passagem para uma futura carreira*.

8.2.1 Trajetórias de jovens que lecionam línguas estrangeiras

Na passagem inicial do GD *Como um Espelho, intitulada Trajetórias*¹¹ os/as jovens docentes Gisela, Helen, Camilo e Juan apresentam como surgiu o interesse em estudar idiomas, o papel do ensino médio nesta escolha, dos cursos de idiomas, da faculdade, o início da docência, a docência na SEDF e o desejo de continuar a estudar.

A trajetória familiar e de docência de Gisela

Os/as jovens do GD *Como um Espelho* iniciam suas elaborações sobre suas trajetórias a partir da pergunta inicial da pesquisadora (linhas 1-3), seguida de pausa breve para risadas:

- 1 Y: Então vocês podem falar um pouco da trajetória de vocês (.)
 2 e como que vocês se interessaram por estudar língua
 3 estrangeira;
 4 TD: @ (1) @

Gisela¹² inicia sua elaboração explicativa sobre sua trajetória de vida relacionada ao estudo, conforme a seguir (linhas 5-35):

- 5 Gf: Ah:: é; o interesse por (.) fazer isso na faculdade nasceu na
 6 verdade no=no meio do ensino médio (.) eu nunca tive
 7 assim:: isso como um son::ho de infância etc. e tal (.) foi
 8 porque quando eu estava no ensino médio é meus
 9 professores diziam muito assim (.) principalmente em
 10 cursinho (.) que:: é:: como o espanhol iria se tornar
 11 obrigatório (.) que era bom no mercado de trabalho (.) então
 12 (.) eu pensei nisso em ter (.) um emprego imediate e:: eu
 13 sempre tive uma afinidade muito grande com inglês
 14 espanhol (.) com língua estrangeira no geral (.) então:: eu já
 15 entrei assim (.) na faculdade:: já coloquei isso na UnB
 16 pensando no mercado de trabalho (.) inclusive não foi uma

16 pensando no mercado de trabalho (.) inclusive não foi uma
 17 aceitação muito fácil assim na minha família porque:: é a=a
 18 minha nota do PAS dava para outros cursos e a minha mãe
 19 ficou muito chateada quando de eu colocar Letras (.) então
 20 (.) apesar de isso assim no final deu tudo certo (.) porque ela
 21 viu que foi algo que me proporcionou um emprego muito
 22 cedo né, então quando ela viu que com vinte e um anos eu
 23 já estava efetiva na=na Secretaria de Educação ela viu que
 24 valeu a pena (.) só que ao mesmo tempo (.) tanto um desejo
 25 meu quanto o da família de que:: é:: não pare por aí (.) que
 26 eu continue estudando né, só que:: resumindo foi isso (.)
 27 cheguei no Centro de Línguas (.) é:: eu estava em um
 28 colégio regular (.) quando eu tomei posse eu estava em um
 29 colégio regular (.) mas por:: eu já (.) eu ter estudado em um
 30 Centro de Línguas e saber que o:: ambiente é diferente::
 31 que a gente pode pôr em prática realmente o:: que
 32 aprendeu:: praticar a língua (.) é=eu tentei chegar até aqui
 33 (.) né, porque seria um melhor ambiente para -tá
 34 trabalhando dentro dessa profissão;
 35 **TD: @ (5) @**

Gisela inicia sua elaboração explicativa com um marcador conversacional verbal preposicionado “ah:: é;” (linha 5), que serve para orientar o/a ouvinte que iniciará sua explanação. Sua elaboração explicativa não é interrompida por nenhum ouvinte, há pequenas pausas ao longo da mesma de menos de um segundo, provavelmente para reorganizar seus pensamentos e reflexões. Gisela aborda o papel do ensino médio e do cursinho pré-vestibular na escolha de sua profissão, a possibilidade de emprego imediato com esta escola, o estudo de línguas estrangeiras em geral, o curso de Letras, a reação negativa da família à sua escolha, o fato de ser professora efetiva da SEDF aos 21 anos de idade, o fato de não querer parar de estudar e na profissão e finalmente o que significa trabalhar em escola regular e em Centro de Línguas.

Gisela não pensou em ser professora desde sua infância, entretanto entende que sua profissionalização, por meio do estudo de idiomas, foi positiva: utiliza

marcadores verbais positivos ao compará-lo a “um sonho de infância” (linha 07), “era bom” (linha 10), “emprego imediato” (linha 12)¹³, “tive uma afinidade muito grande” (linhas 12-13) e “melhor ambiente” (linha 33). Em contraposição, há a reação da família de Gisele que inicialmente não aprovou sua escolha profissional. Os marcadores conversacionais verbais que indicam esta reação negativa são: “não foi uma aceitação muito fácil” (linhas 16-19), “minha mãe ficou muito chateada” (linha 19), sendo que há destaque no aumento do tom de voz para o adjetivo “chateada”, ao reforçar o sentimento da mãe. Há um movimento em relação as escolhas de Gisele, fazendo com que surjam quatro posicionamentos: a sua opinião pessoal (posicionamento positivo quanto à escolha do curso de Letras), o de sua família (negativo quanto à escolha deste curso), o de sua mãe (positivo quanto ao fato de ter emprego ainda jovem, utilizando o marcador “cedo” (linha 22) e “valeu a pena” (linha 24) e posicionamento de ambos: de Gisele e de sua família quando passam a ter um “desejo” comum (linha 25), o que de ela não “pare por aí” (linhas 25) e que “continue estudando né,” (linha 26)¹⁴.

Das linhas 26 até 34, Gisela resume sua trajetória docente até chegar ao Centro de Línguas precedida pela docência em escola regular. Emprega o marcador conversacional verbal “resumindo foi isso” (linha 26), como sinal de sustentação de turno¹⁵. Declara que os dois ambientes de trabalho são diferentes, que o ambiente de Centro de Línguas é “diferente” (linha 30) e “melhor” (linha 33). Fala como uma ex-estudante de CIL (linhas 29 e 30). Em sua elaboração conclusiva, Gisela utiliza marcadores conversacionais suprasegmentais tais como o aumento de voz em “realmente” (linha 31), “praticar a língua” (linha 32) e aqui (linha 32). Após sua conclusão há risadas do grupo que duram cinco segundos, cuja função pode ser de planejamento até que outro/a participante tome o turno.

A trajetória escolar e de docência de Helen

Helen apresenta sua trajetória de vida e de docência após ter sido selecionada pela pesquisadora, conforme linhas 36-85. A seguir, a elaboração de Helen, conforme linhas 37-85:

35 **TD:** @5@
36 **Y:** Próximo,
37 **Hf:** Ao contrário da Gisela (.) eu vim também assim (.) no
38 sentido de que ela começou a pensar no ensino médio (.) eu
39 nunca nem no ensino médio eu tinha pensado em ser
40 professora (.) nem desde:: eu pequeninha eu não gostava
41 de brincar de escolinha @1@ então:: assim (.) eu me vi
42 com dezesseis anos já terminado o ensino médio (.) já fazia
43 CILC (.) e eu falava "eu tenho que tirar proveito de algo que
44 eu tenho (.) que eu estou (.) fazem::do naquele momento" (.)
45 e aí:: eu perdi todos os vestibulares (.) e me sobrou uma
46 faculdade:: e tinha Letras (.) aí eu falei "eu vou tentar e vou
47 ver o que acontece" (.) terminei a faculdade com vinte:: me
48 deparei numa situação de que:: eu não sabia da- aula (.) e
49 eu não tinha muita certeza com relação à profissão; (.) mas
50 aí eu fiz o contrato (.) fui chamada e vim trabalhar logo aqui
51 em Brazlândia com vinte anos (.) comecei (.) me deparei
52 numa sala de aula °e assim° eu não sabia bem como ser
53 professora (.) não sabia ensinar (.) eu não aprendi isso na
54 minha faculdade:: e aí (.) eu fui aprenden|:do a ser
55 professor; é (.) estou aqui na escola então desde 2005 (.) e
56 aí fiquei um bom tempo como professora de contrato (.) e
57 desde do ano passado como efetiva; é:: tenho tirado
58 proveitos da profissão (.) cresci muito; investi muito (.)
59 porque como eu é:: eu era contrato temporário eu achava
60 que:: com o dinheiro que eu ganhava eu tinha que investir
61 na língua e poder passar em concurso (.) eu precisava sair
62 dessa=dessa fase assim de não ter algo estável (.) então eu
63 fiz bastante investimento; e:: quando eu me deparei dentro
64 de sala de aula eu vi que eu precisava melhorar como
65 profissional; e aí eu fiz outros cursos (.) cursos língua
66 estrangeira (.) eu terminei o CIL (.) fiz outros cursos; é:: no
67 ano retrasado eu fiz um curso na área de professor e
68 docência (.) e:: foi o que também eu acho que facilitou o
69 acesso °assim° me ajudou bastante para eu poder (.) me
70 tornar efetiva; e:: é; como a Gisela disse:: eu acho que a

71 gente; e:: como você mesmo disse ali na sua apresentação
 72 a gente:: eu não sei eles °mas assim° coincide com a
 73 história dela (.) é uma insatisfação assim (.) eu acho que
 74 não é:: eu não vou parar assim (.) eu não vou (.) eu não me
 75 vejo daqui a vinte e cinco anos me aposentando nessa
 76 profissão (.) porque eu não consigo me imaginar (.) a gente
 77 se depara com uma realidade muito difícil e eu não consigo
 78 me imaginar dando aula daqui a vinte anos para uma
 79 geração que a gente não sabe como=como vai ser (.) uma
 80 geração que hoje assim não tem limites (.) não tem respeito
 81 (.) e eu fico muito preocupada com isso (.) com o futuro nê,
 82 com a minha situação daqui a vinte:: daqui a quinze anos (.)
 83 profissionalmente:: então eu=eu tenho assim (.) já voltado
 84 voltei=voltei a estudar porque eu não me vejo professora
 85 daqui a alguns anos (2)

A pesquisadora propõe que alguém continue sua apresentação por meio do marcador conversacional verbal: “próximo,” (linha 35). Esta seleção ocorre após pausa e risadas (linhas 35 e 36)¹⁶. Helen aborda alguns temas em sua elaboração explicativa, como: a diferença entre sua trajetória e a de Gisela; b) o término do ensino médio aos 16 anos; c) o papel do Centro de Línguas; d) os vestibulares e a faculdade de Letras; e) o fato de ser professora formada aos 20 anos; f) sua contratação como professora temporária pela SEDF; g) o fato de ser professora efetiva da SEDF; h) o ponto comum entre a sua trajetória e a de Gisela em relação à continuação de estudos; e i) o fato de não querer se aposentar na carreira docente. Observa-se que durante a elaboração explicativa de Helen há breves pausas, diversos alongamentos silábicos e diminuição abrupta de seu tom de voz, movimentos que podem ter servido como organizadores de sua fala¹⁷.

Helen inicia sua elaboração explicativa (linha 37) utilizando um marcador conversacional verbal divergente em relação à trajetória da oradora precedente Gisela: “ao contrário da Gisela” (linha 37). Isto conecta as duas jovens por meio de suas explicações: Gisela teve “um sonho de infância” (linha 7) e Helen quando era “pequeninha” (linha 40) “não gostava de brincar de escolinha” (linhas 40 e 41). Há risos acompanhando esta fala.

Das linhas 41 à linha 67, Helen faz sua elaboração explicativa quanto ao seu percurso pessoal e escolar. Utiliza marcadores conversacionais verbais temporais: “dezesseis anos” (linha 42), “terminei a faculdade com vinte:” (linha 47), “vim trabalhar aqui em Brazlândia com vinte anos” (linhas 50 e 51), “2005” (linha 55), “desde o ano passado” (linha 57). Tais marcadores organizam seu relato e o validam sobretudo no fato de ser jovem ao concluir o ensino médio, faculdade e entrar na docência. Neste trecho, Helen por duas vezes utiliza-se de sequencias narrativas, que exprimem sua autorreflexão sobre o papel do Centro de Línguas em sua trajetória: “eu tenho de tirar proveito de algo que eu tenho que estou fazen::do naquele momento” (linhas 43-44) e “eu vou tentar e ver o que acontece” (linhas 46-47).

Das linhas 68 à 73, Helen usa fontes contextuais presentes no momento da conversação, ou seja, refere-se à Gisela e à pesquisadora. Entretanto, hesita em exemplificar o que foi realmente dito por Gisela e pela pesquisadora, pois há marcadores conversacionais que se repetem em um movimento de vai-e-vai: “como a Gisela disse:” (linha 70), “eu acho que a gente;” (linhas 70 e 71), “como você mesma disse ali na sua apresentação” (linha 71), “eu não sei” (linha 72), “eles” (linha 72), “coincide com a história dela” (linhas 72 e 73), “eu acho que não é” (linhas 73 e 74). A hesitação mostra que Helen pensa em diversas falas sem explicitá-las, chegando inclusive a diminuir o tom de voz, utilizando o marcador suprasegmental em “omas assim” (linha 72) e o alongamento de marcadores conversacionais: “e:” (linhas 68 e 71), “disse:” (linha 70), “gente:” (linha 72), “é:” (linha 74), mostrando assim, que Helen reorganiza seu pensamento enquanto fala.

Helen retoma sua ideia a partir da linha 74, quando finalmente assume que não vai parar de estudar. Talvez este seja o contexto referente à Gisela, que também pretende não “parar” (linha 74) de estudar. Quanto à segunda fonte contextual, a pesquisadora, Helen refere-se à fala da apresentadora na sala dos professores/as antes do início do grupo de discussão, quando a mesma se apresentou como uma profissional docente: há mais de 25 anos em docência. Helen afirma que não se vê aposentando como na carreira docente.

Das linhas 74 ao término desta sequência linha 85, Helen aprofunda a metáfora de foco sobre a aposentadoria na docência: “eu não me vejo daqui a vinte e cinco anos me aposentando nessa profissão” (linhas 74 e 75). Há no total, oito vezes a negação quanto à aposentadoria na docência¹⁸, como se procurasse se convencer, a si mesma, que isto não acontecerá. Indaga inclusive os/as ouvintes quanto à sua

preocupação em relação ao futuro, por meio do marcador conversacional pós-posicionado no final da unidade comunicativa: “né” (linha 79). Mas por que Helen não intenciona continuar na docência? Sua elaboração justificativa atribui sua saída da carreira docente, primeiramente, à realidade “muito difícil” (linha 77) com a qual se deparou. Em segundo lugar, a causa de sua saída é a presença de uma geração de sem limites (linhas 79 e 80). Entre pausas e tom de voz mais forte, afirma que esta geração “não tem respeito” (linha 80). A terceira razão, é sua preocupação com seu futuro e situação profissional. Como solução para o impasse, Helen voltou a estudar, deixando subtendido que tal retorno aos estudos não se trata de estudo em formação continuada em sua área de regência escolar, possivelmente são estudos em outras áreas. Enfatiza com o marcador conversacional verbal “voltado” (linha 83), e “voltei=voltei” (linha 84) esta ideia de saída da função docente no futuro, “daqui a vinte:: daqui a quinze anos” (linha 82).

A trajetória escolar e de docência de Camilo

Após a elaboração argumentativa de Helen quanto a sua trajetória há uma pausa (linha 85), até que Camilo tome o turno e pergunte à Helen sobre o final de explanação (linha 86). A pesquisadora dá sinal que compreendeu a fala de Helen (linha 87), de acordo o prolongamento silábico do marcador conversacional convergente: “uhum::” (linha 87). Mais um segundo de pausa antes da apresentação da trajetória de Camilo, conforme linhas 88-174:

- | | |
|----|--|
| 86 | Cm: Pronto, |
| 87 | Y: Γ uhum:: (1) |
| 88 | Cm: Bom (.) pronto, (.) o meu interesse por=por língua |
| 89 | estrangeira; começou na escola °na verdade° eu nunca fiz |
| 90 | um curso de idiomas=nunca entrei numa escola de idiomas |
| 91 | como aluno (.) Só como professor:: eu:: desde o ensino |
| 92 | fundamental eu sempre gostei da língua inglesa e os meus |
| 93 | professores sempre me <u>elogiavam</u> sobre a questão do=do |
| 94 | inglês; e:: terminei o ensino fundamental fui fazer uma coisa |
| 95 | que não tinha nada a ver com o inglês com língua inglesa |
| 96 | que era o técnico em eletrônica na escola <u>técnica</u> me formei |
| 97 | em técnico em eletrônica no ensino médio não tinha nada a |

98 ver com o inglês o único inglês que eu vi foi o inglês (.)
99 instrumental para a leitura de=de termos técnicos (.) mas eu
100 sempre gostei de inglês e sempre me saia muito bem
101 nas=nas matérias relaciona::das e o inglês instrumental (.)
102 todo mundo (.) ninguém gostava do professor porque
103 achava o professor muito exigente:: e eu achava que o
104 professor deveria ser assim; e o professor de línguas
105 deveria ser (.) é guiar professor em geral deveria ser (.)
106 cobrar também (.) e:: até o final do ensino médio eu não
107 sabia o que eu ia ser de verdade:: o que eu gostaria de ser
108 (.) porque eu caí no=no técnico em eletrônica mais por (.) de
109 paraquedas porque a minha família não tinha condições de
110 pagar uma escola de ensino médio (.) então eu tinha que
111 entrar na escola pública pra fazer um curso= um curso de
112 ensino médio na escola pública então eu não paguei nada
113 né, e eu tinha (.) que fazer aquele curso porque a minha
114 família não tinha °condições° (1) Depois disso (.) enquanto
115 eu estava na (.) no ensino médio eu tentei o:: vestibular para
116 Letras Inglês pela primeira vez (.) no terceiro ano meu curso
117 foram de quatro anos o de eletrô::nica eu tentei o inglês (.)
118 mas não passei (.) depois que eu terminei o (.) meu ensino
119 técnico eu fui trabalhar na área de eletrônica (.) nada a ver
120 com língua inglesa também (.) trabalhei dois anos na área
121 de eletrônica (.) e depois=depois eu saí do emprego (.) mas
122 enquanto=enquanto eu e:: -tava no emprego eu fiz no pré-
123 vestibular (.) esse pré-vestibular eu decidi que eu ia fazer
124 Letras Inglês (1) passei quando eu estava trabalhando ainda
125 (.) com o dinheiro que eu -tava ganhando no trabalh- eu
126 paguei o curso pré-vestibular (.) passei no=no vestibular (.)
127 saí do emprego e comecei a=a ser professor (.) comecei
128 a=a estudar na=na universidade pública também (.) porque
129 eu também não tinha condição de pagar uma universidade
130 particular (.) uma faculdade:: Então (2) eu passei quatro
131 anos na universidade:: comecei a da- aula na metade do
132 meu curso (.) então eu caí também de=de:: numa escola de

133 ensino regular (.) onde é bastante complicado para a gente
134 dar (.) a gente desenvolver o trabalho na língua inglesa (.)
135 na língua estrangeira de uma foram geral (.) mas isso me
136 deu experiência pra que eu continuasse e tentasse:: Centro
137 de Línguas (.) escolas particula::res porque o professor que
138 começa com=com língua estrangeira precisa de experiência
139 em escolas públicas e em escolas particulares (.) então eu
140 tentei cursos de idiomas dar aula em cursos de idiomas (.)
141 eu nunca passei (.) tinha passado por um curso de idiomas
142 (.) mas eu precisava dar aula em um curso de idiomas
143 porque:: isso (.) onde eu morava (.) eu não sou da::í (.) onde
144 eu morava é:: o que dava (.) que tinha e aqui também a
145 gente percebe que dá muito dinheiro (.) tem muitas escolas
146 (.) então eu precisava dar aula nesse campo porque eu
147 sabia que escolas públicas não ia=não ia dar muito certo (.)
148 no (.) as escolas públicas regulares (.) Passei alguns anos
149 dando aula na escola regular (.) tanto pública quanto
150 particular (.) dei aula também em algumas escolas de
151 idiomas (.) E:: em 2010 eu me mudei pra cá (.) para Brasília
152 (.) pra o DF (.) e:: eu antes de me mudar para cá eu já sabia
153 que existiam Centros de Línguas de escolas públicas (.)
154 escolas públicas de Centros de Línguas °então° eu decidi
155 que eu vinha pra cá também com esse destino que eu
156 queria da- aula em Centro de Línguas (.) então eu vim aqui
157 (.) estudei (.) dei aulas em escolas particulares também de
158 idiomas (.) e enquanto isso eu estudava pro concurso; é:: o
159 concurso da Secretaria de Educação (.) eu nunca dei aula
160 de contrato aqui (.) mas eu assim que eu cheguei eu já fiz
161 concurso e passei na primeira vez no concurso da (.) pra
162 professor efetivo (.) e:: entrei:: na Secretaria de Educação
163 (.) cai numa escola de ensino regular (.) fiquei dois meses lá
164 e consegui aí ser transferido para cá pro CILB; e:: a partir de
165 então eu estou achando né, ótima a experiência de ser
166 professor de línguas de=de uma escola pública (.) porque eu
167 já tinha tido essa experiência em Teresina (.) de onde eu
168 sou (.) mas muito curto (.) dois meses só; e:: eu espero

169 também poder:: é (.) conseguir algumas coisas materiais
 170 também=né, profissionais (.) e:: também como a minha
 171 amiga Helen eu também não me vejo daqui a vinte a cinco
 172 anos como professor (.) mas senão (.) é:: eu pretendo ter um
 173 futuro diferente a médio (.) longo prazo basicamente isso (3)
 174 **Gf:** ((tosse))

O interesse de Camilo por idiomas começou na escola e sua trajetória se difere das trajetórias de Gisela, Helen e Juan por nunca ter feito curso livre de idiomas. Camilo apresenta-se sem que nenhum outro participante o interrompa: constata-se um efeito de monólogo, ou seja, uma fala sem interrupções do público. Desenvolve sua elaboração explicativa por meio dos seguintes temas: a) a escola e seu interesse por idiomas; b) o curso de eletrônica; c) o inglês instrumental; d) ter um professor de idiomas como modelo; e) o ensino médio e sua incerteza quanto ao que fazer na faculdade; f) a primeira tentativa para o vestibular de Letras Inglês; g) o trabalho na área de eletrônica; h) o curso pré-vestibular; i) o início da docência; j) a descoberta dos Centros de Línguas do Distrito Federal; k) ser professor efetivo da SEDF e l) o fato de não se ver aposentando na profissão docente.

Na abertura de sua fala, apresenta-se de maneira pausada e impactante, por meio de marcadores conversacionais préposicionados no início do turno: “bom (.) pronto (.)” entre pausas (linha 88). Há hesitações evidenciadas por repetição: “por=por” (linha 88), pela primeira diminuição abrupta do tom em “na verdade” (linha 89), por dois alongamentos silábicos: “professor:” (linha 91) e eu:: (linha 91), precedida de uma pausa (linha 91).

No desenvolvimento de sua elaboração explicativa há variações na entonação, relativas a alterações na tonalidade de voz¹⁹. Os marcadores conversacionais não-verbais que Camilo mais utiliza foram as micropausas e os alongamentos silábicos sobretudo de: “e::”, “é::”, que podem ser compreendidos como um fato decisivo na organização de seu longo texto conversacional. Durante o desenrolar de sua elaboração explicativa, Camilo se autocorrige: “todo mundo (.) ninguém gostava do professor porque achava o professor muito exigente” (linhas 102 e 103). Camila o admirava. Aprende-se a ser docente olhando o outro, admirando, observando aquilo que se pode fazer para agradar ou não: “eu achava que o professor deveria ser assim” (linhas 103 e 104), “guiar” (linha) e “também cobrar” (linha 105).

Camilo possivelmente intenciona detalhar suas ideias para que o/a ouvinte compreenda aquilo que pretende explicar²⁰. Camilo também lança mão de alguns recursos para a plateia compreenda sua trajetória, como por exemplo as repetições de marcadores conversacionais verbais²¹. Surge uma segunda diminuição abrupta de tonalidade de voz: “condições” (linha 114), seguida de pausa curta. Este recurso suprasegmental, ou seja de mudança abrupta de tonalidade de voz, pode ter sido empregado porque Camilo se desvela e explicita sua difícil situação financeira familiar perante seus/suas colegas de trabalho. Camilo dá ritmo à sua fala, utilizando repetidas vezes o marcador conversacional verbal préposicionado no início da unidade comunicativa: “depois” (linhas 114, 118 e 121), entre outros²². Este marcador orienta o/a ouvinte que um novo tópico se inicia dentro de sua fala. Há mudança de ritmo também neste desenvolvimento de suas ideias: ora mais acelerado, ora mais pausado²³.

Durante a dramaturgia do discurso de Camilo, o mesmo se apresenta como passivo em determinadas situações de sua trajetória, a partir do emprego do marcador conversacional verbal “caí” (linhas 108, 132 e 163): caiu no curso técnico e caiu numa escola de ensino regular por duas vezes. Esta formulação “caí” traz a ideia também de fatalidade, de algo que lhe aconteceu sem que tivesse controle da situação e que de certa forma lhe foi desagradável e sem que pudesse negar. Entretanto, há uma conclusão positiva por parte de Camilo, evidenciada pelo marcador conversacional verbal “né” (linha 161), pósposicionado no final do turno, que orienta o/a ouvinte quanto à sua experiência docente: “a partir de então eu estou achando né, ótima a experiência de ser professor de línguas de=de uma escola pública” (linhas 164-166).

Para ressaltar que passou no concurso de professor efetivo para a SEDF, Camilo pronuncia em tom mais forte o marcador “primeira vez” diante do público. Entretanto, apesar deste êxito, conclui sua elaboração explicativa com a ideia referindo-se ao que Helen afirmara: “eu também não me vejo daqui a vinte a cinco anos como professor” (linhas 171 e 172). Sua justificativa para este fato é querer ter um futuro diferente, a “médio (.) longo prazo” (linha 173). Acredita-se que o presente está satisfatório quanto à “ótima experiência de ser professor de línguas de=de uma escola pública” (linhas 165 e 166), porém, não se tem detalhes se aquilo que conseguiu como “coisas materiais” (linhas 169) são suficientes para garantir o investimento a médio e longo prazo na carreira docente.

192 existe vida após faculdade (1) Então; depois disso; também
 193 como a Helen eu me deparei assim cursando a faculdade::
 194 eu comecei a dar aula em escolas particulares também (.)
 195 comecei a dar aula com dezoito anos numa escola de
 196 reforço (.) depois outras escolas particulares de idiomas (.)
 197 e:: hoje eu sou (.) desde de dois mil e onze que eu fiz o
 198 contrato temporário e sou contrato temporário aqui no CILB
 199 (.) aí eu já tenho (.) eu vou pra um ano e meio (.)
 200 praticamen::te sendo professor de espanhol aqui do CILB
 201 como contrato temporário; como os meninos falaram; eu não
 202 me vejo (.) assim (.) gosto; né, aprendi a lidar com a
 203 profissão assim (.) e:: não me vejo sendo (.) formando e::
 204 nem; não me vejo passando=me aposentando como
 205 professor (.) e:: baseado na sua pesquisa não me:: levo (.)
 206 vejo daqui a quatro anos como professor (.) então assim;
 207 rápido assim porque é a única experiência profissional que
 208 eu tive:: eu nunca fiz outra coisa a não ser dar aula (.) então
 209 (.) assim (.) uma=uma outra experiência;

Quando Juan toma o turno pode-se identificar nove subtemas em sua explanação: a) ponto em comum à trajetória de Gisela; b) o fato de gostar de estudar idiomas desde a infância; c) o ensino médio como “divisor de águas” em sua trajetória; d) faculdade a seguir: Jornalismo ou Letras; e) a faculdade de Letras; f) o início da carreira docente; g) a contratação temporária pela SEDF; h) o fato de não se ver aposentando como professor e i) o fato de ter apenas experiência de trabalho na docência.

Ao iniciar sua elaboração explicativa, Juan desvela sua trajetória escolar e de docência apresentando-se e referindo-se a uma fonte contextual, no caso, a fala de Gisela durante este grupo de discussão. Identifica-se com a mesma: “como a Gisela” (linha 175), “meu interesse pela língua” (linhas 175 e 176) e “desde dez anos de idade eu gostei de:: estudar idiomas” (linhas 177 e 178). Parece ser confortável estar em companhia de alguém, sobretudo para Juan que ao longo de todo o grupo de discussão teve um papel de ouvinte que concorda com as elaborações dos colegas, muito concordato. Ao longo de sua fala, Juan lança mão de imagens para exemplificar sua trajetória, trazendo uma dramaturgia ao seu discurso: a) o ensino

médio como um “divisor de águas pra saber qual faculdade seguir” (linha 181), b) “um tiro no escuro” (linha 185) a respeito de sua escolha profissional pelo curso de Letras e c) “se existe vida” (linha 188), “a vida após” (linha 191) e “a vida após a faculdade” (linha 191).

A escolha profissional de Juan é permeada por dúvidas quanto ao conhecimento específico do curso escolhido e ao futuro após o término do curso. A presença de marcadores conversacionais verbais de ênfase reforçam a ideia de dúvida: “totalmente sem saber o que era realmente” (linhas 185 e 186), bem como o uso do adjetivo “escuro” (linha 185), que significa a ausência de luz e transparência. Observa-se a presença da sequência inserida de Helen, ratificando a fala de Juan: “um tiro no escuro” (linha 187). Esta sequência inserida repete e enfatiza a ideia de Juan quanto ao fato de se entrar em uma faculdade sem conhecer de fato aquilo que vai se fazer. Assim, Juan interrompe seu pensamento com a inserção de Helen. A ideia completa de Juan poderia ser: “mas minha escolha foi um tiro no escuro totalmente sem saber o que era realmente sem saber se iria dar certo, e sem saber se existiria vida, ou seja sucesso profissional após esta escolha” (reconstrução a partir das linhas 184-192). Helen o interrompe e o corrige: “após a faculdade” (linhas 189 e 190). A partir da ideia de vida após a morte, paralelamente Juan reflete se existe vida após a faculdade, insinuando que poderia haver, ao contrário, morte após a faculdade, tendo em vista que o mesmo desenhou uma cena de “tiro no escuro” (linha 187). O quadro interativo de hesitação desta cena é evidenciado com alongamento silábico em “faculdade::” (linha 191) e de repetições de “a vida após=após vida a vida após a faculdade” (linhas 191 e 192) e o marcador conversacional verbal de hipótese: “se existe vida após a faculdade” (linhas 191 e 192). Neste jogo de marcadores conversacionais verbais tem-se também a exemplificação dos titubeios do jovem Juan quanto a sua escolha profissional.

Juan retorna à sua realidade quando se refere à três fontes contextuais: à fala de Helen (linha 193), à fala dos “meninos” (linha 201) e à pesquisadora: “baseando na sua pesquisa” (linha 205). Escora-se em suas fontes contextuais, cujo papel pode ser o de assegurar ao orador, no caso Juan, de que o mesmo não se encontra sozinho em sua ideia de não ser professor “daqui a quatro anos” (linha 206).

Entre as linhas 195 a 206, Juan projeta seu futuro. A cena é por meio de marcadores conversacionais verbais temporais: “dezoito anos” (linha 195), “dois mil e onze” (linha 197), “um ano e meio” (linha 199) e “daqui a quatro anos” (linha 206).

Em oposição a realidade temporal, há o emprego de marcadores conversacionais verbais de distanciamento: “não me vejo sendo formando” (linha 203), “não me vejo passando=me aposentando como professor” (linhas 204 e 205). Há um distanciamento temporal entre sua realidade no presente e realidade pretendida no futuro. Juan afirma que gosta do que faz no presente, mesmo em tom diminutivo de voz e com o marcador conversacional verbal pós-posicionado no final da unidade comunicativa “gosto; né,” (linha 202). Além de gostar de sua realidade no momento presente, este momento passou “rápido assim” (linha 207), sendo denso e compacto: “é a única experiência profissional” (linha 207), “eu nunca fiz outra coisa a não ser dar aula” (linhas 208). O ritmo de sua fala desacelera, visto que relata seu presente, entre pausas: “(.) então assim (.) uma=uma outra experiência” (linhas 208 e 209), poderia ser válida ou não. Este fato de não ter tido outra experiência profissional, para além da docência, pode ter sido reconhecido como uma desvantagem profissional, tendo em vista que os têm como referência em ao longo de sua elaboração explicativa. A trajetória de Gisela, jovem que já teve experiência como recenseadora e a trajetória de Camilo, que vem de Teresina para o Distrito Federal em busca de melhoria de condições de vida podem ter impactado em Juan. Ou será que Juan não tinha refletido sobre estas questões até este momento e se viu impelido a também querer um dia sair da docência, impulsionado pelas justificativas do grupo?

8.2.2 *Ninguém quer terminar a sua carreira como professor*

No encerramento desta passagem *Trajetórias*, Helen, Camilo e Juan refletem em torno da ideia de que a qualidade profissional significa mais qualidade de vida, conforme a seguir (linhas 210-233):

210	Hf:	Γ eu acho que isso
211		vai destacar aqui (.) porque assim (.) a gente tem um ponto
212		em comum (.) ninguém quer terminar a sua carreira como
213		professor (.) mas eu acho que uma coisa que vai diferenciar
214		(.) eu posso falar de nós quatro aqui (.) é porque assim (.) é
215		(.) esse fato de não querer se aposentar na carreira não
216		indica de (.) que a gente não gosta=não gosta do que a

217 gente tem feito hoje:: eu acho que eu posso falar pelos
 218 quatro (.) que eu vejo assim que:: a gente passa e a gente
 219 vê que a gente e têm. (1) tem feito com qualidade:: e assim
 220 (.) muitas vezes eu falo (.) a gente acredita realmente numa
 221 mudança (.) a gente acredita que a gente possa contribuir
 222 para a educação desses nossos alunos e isso °assim° o fato
 223 de não querer ser professor por muito tempo né, a
 224 curto=médio=longo prazo de uma turma °no caso° não
 225 indica que a gente não tenha qualidade naquilo que faz
 226 **Cm:** Γ é.
 227 Com certeza as condições do meio é que não=que não são
 228 favoráveis pra que a gente veja a nossa profissão a (.)
 229 médio e longo prazo (.) mas o que a gente faz agora (.) a
 230 gente faz com satisfação e faz com um sentimento de=de
 231 que realmente a gente está contribuindo
 232 **Jm:** Γ contribuindo (.) isso
 233 (1) buscando melhorar (1)

Esta sequência final da passagem *Trajetórias* é marcada pela fala de Helen que, assumindo um papel de moderadora²⁶, resume²⁷ do que foi discutido entre os/as participantes sobre este tema: suas trajetórias escolares com ênfase no aprendizado de idiomas e o início da docência. Ao fazer o relato da fala dos/as participantes²⁸, Helen o faz de maneira comedida²⁹, sinalizando que está aberta a intervenção dos/as participantes ao emitir o sinal indagativo “né,” (linha 218) em tom crescente.

O quadro interativo deste seguimento é composto por troca de turnos entre Helen, Camilo e Juan. Gisela permanece como público. Sua posição como público pode ter ocorrido porque a mesma em nenhum momento asseverou não querer terminar sua carreira como professora. Gisela compartilha da ideia de continuar estudando, sem especificar se o fará paralelamente à sua carreira docente ou para além da mesma.

Camilo ratifica³⁰ a elaboração argumentativa de Helen. Juan toma o turno com sobreposição de vozes³¹ e repete a última palavra de Camilo “contribuindo” (linha 232), seguido de breve pausa. Assim, Juan ratifica a fala de Helen e Camilo ao lançar mão do marcador conversacional verbal convergente “isso” (linha 232), de maneira enfática seguido de uma nova pausa. Juan finaliza esta sequência com a elaboração

complementar “buscando melhorar” (linha 233), seguida de uma pausa de um segundo. A fala de Juan complementa a ideia de Camilo, pois se para Camilo “ a gente está contribuindo” (linha 231), para Juan, não apenas contribuindo, mas “buscando melhorar” (linha 233). Gisela, Helen, Camilo e Juan concluem a passagem *Trajetórias* afirmando não pretenderem se aposentar na profissão docente, apesar de gostarem da mesma e de procurar trabalhar com qualidade. A carreira docente é convertida em um emprego docente, que pode ser um primeiro grau na vida profissional destes/as jovens.

Os/as jovens do GD *Como um espelho* refletem sobre seus projetos de futuro, atrelando-os à qualidade de vida, durante a passagem final deste grupo de discussão intitulada *Projetos de Futuro*³², conforme linhas (1-4):

- | | | |
|---|-----------|---|
| 1 | Y: | E assim= o último ponto que eu tenho é um pouco sobre os |
| 2 | | projetos de vocês de futuro né, vocês já falaram um pouco |
| 3 | | mas se pudessem retomar (.) quais são as perspectivas né, |
| 4 | | a gente está em 2012 (4) |

O seguimento, a seguir, da passagem *Projetos de Futuro*, apresenta a definição que Helen, Camilo e Juan atribuem ao ser jovem (linhas 122-152):

[...]

- | | | |
|-----|------------|---|
| 122 | Hf: | Γ e <u>essa é</u> =e essa é a qualidade do |
| 123 | | jovem né, eu acho que a gente se adapta muito fácil às |
| 124 | | coisas |
| 125 | Jm: | Γ @é camaleão@ |
| 126 | Hf: | Γ e a gente:: nós somos abertos a |
| 127 | | novos conhecimentos; novas experiências; a gente é |
| 128 | | <u>ousada</u> em querer experimentar novas coisas |
| 129 | Cm: | Γ eu <u>sou=tão</u> |
| 130 | | ousado que eu sai lá do meu estado da minha cidade:: |
| 131 | | deixei a minha família <u>inteira</u> e vim para <u>cá</u> tentar uma coisa |
| 132 | | que eu não sabia nem se=se eu iria conseguir passei um |

133 ano estudando pra isso mas eu já -tava estudando lá né,
 134 inclusive eu passei num concurso lá abandonei o concurso
 135 pra professor também porque eu iria ganhar=eu iria ganhar
 136 eu iria estar ganhando o que:: seiscentos e vinte e dois reais
 137 é o salário mínimo, lá eu ia ganhar um pouco mais do que
 138 um salário mínimo pra trabalhar lá para trabalhar vinte
 139 horas=para trabalhar vinte horas talvez eu conseguisse
 140 quarenta horas eu iria ganhar mil e quinhentos (.) que dizer
 141 eu -to ganhando aqui mais do que o dobro do que eu
 142 ganhava lá ia=ia ganhar lá então eu acho que valeu a pena
 143 essa mudança essa ousadia e eu pretendo levar essa
 144 ousadia pra gente:: mesmo que seja=seja ousadia com=com
 145 certa temperança né, o temperamento a gente tempera ele
 146 sabendo
 147 **Hf:** Γ dosar
 148 **Cm:** Γ quais são as oportunidades dosar qual é a
 149 oportunidade que você quer pegar, e:: qual é a que você
 150 tem que deixar passar; por enquanto ou=a gente vai vendo
 151 como o futuro é que vai levando a gen::te mas assim a
 152 gente tem que ter ousadia (2)

Os/as jovens retomam a ideia de que não pretendem continuar na docência até a aposentadoria. Discutem sobretudo, sobre a possibilidade de fazer concurso fora da área docente, sobre suas trajetórias de vida e profissional e sobre a busca de qualidade, quer seja a qualidade de vida, evoluindo na profissão, quer seja na qualidade de ser ainda um jovem iniciante na docência.

Helen, Juan e Camilo compõem um quadro interativo a partir de sobreposição de vozes (linhas 125-130) e de falas simultâneas (linhas 146-148). Os três envolvem-se na reflexão e Gisela permanece como ouvinte. Definem o/a jovem como aquela pessoa que “se adapta muito fácil às coisas” (linhas 123 e 124)³³, como um “@camaleão@” (linha 125), como pessoas abertas “a novos conhecimentos; novas experiências” (linhas 127 e 128), como uma pessoa “ousada em querer experimentar novas coisas” (linha 128). Camilo faz uma elaboração exemplificativa a partir de sua própria experiência (linhas 129-146), classificando-se como “tão ousado” (linhas 129 e 130) por ter saído de seu estado em busca de melhores condições

salariais. Define “essa mudança” como “essa ousadia” (linha 143). O marcador conversacional verbal “ousadia” (linhas 143, 144, 152) é repetido quatro vezes por Camilo) intercalado com a temperança, pois pretende equilibrar sua ousadia com a “temperança né,” (linha 145). Helen resume o sentimento de Camilo por meio do marcador conversacional verbal “dosar” (linha 147). Camilo reflete sobre como dosar as “oportunidades” (linha 148). Assim, em uma atitude de observador das experiências do presente, Camilo “vai vendo como o futuro é” (linhas 150 e 151).

A reflexão dos/as jovens do GD *Como um Espelho* indica que as vivências no momento presente constroem seus futuros projetos e que por serem jovens podem ousar, escolher e selecionar as oportunidades. Podem transformar-se como um camaleão, mudando de cor, de cidade, de trabalho na medida em que se “tempera” (linha 145) tal futuro, “sabendo” (linha 146), ou seja, tempera com a experiência vivenciada.

8.2.3 *Qualidade de vida é trabalhar menos e ganhar mais*

O seguimento final da passagem *Projetos de Futuro* versa sobre a reflexão a partir da metáfora de foco emitida por Helen, que define o que é ter qualidade de vida: “qualidade de vida é trabalhar menos e ganhar mais” (linhas 215 e 126). Para Helen ter a qualidade profissional leva a uma qualidade de vida também. A seguir a pergunta da pesquisadora que retoma a questão da qualidade e a primeira elaboração explicativa de Helen (linhas 159-176):

- | | | |
|-----|------------|--|
| 159 | Y: | Se vocês só pudessem dar uma palavrinha sobre o que é |
| 160 | | qualidade para vocês, porque vocês falaram “a gente quer |
| 161 | | estar com os estudantes com qualidade” (.) |
| 162 | Hf: | Olha. Qualidade eu vejo de diversas formas; qualidade de |
| 163 | | vida qualidade profissional e:: a qualidade profissional é na |
| 164 | | verdade ter a= <u>a valorização</u> do seu governo=da |
| 165 | | administração pública não vou falar nem só do seu governo |
| 166 | | seja a máquina que nos administra é:: a valorização <u>deles</u> |
| 167 | | para conosco então a gente volta é:: nós tivemos esse ano |
| 168 | | em greve e foi muito cansativo (.) e:: os nossos amigos e |
| 169 | | alguns de nós aqui lutando por alguns direitos então eu vejo |

170 que a gente precisa realmente de melhorias na carreira (.)
 171 é:: dentro de sala de aula eu=eu me deparo assim nós
 172 temos certas limitações físicas (.) limitações materiais e eu
 173 acho que:: se a gente pudesse alcançar (3) é:: o mínimo já
 174 melhoraria basta::nte hoje todo mundo quer usar
 175 computador e não tem *Datashow* muitas vezes suficiente
 176 para todo mundo então é falta de material;

A pergunta da pesquisadora sobre a qualidade retoma uma orientação coletiva que foi desenvolvida ao longo deste grupo de discussão pelos/as jovens, tendo em vista que acreditam ser importante estar com qualidade com os/as estudantes. Assim, neste seguimento final, Helen, Camilo e Juan tecem suas falas definindo qualidade, qualidade profissional e qualidade de vida. O quadro interativo é o mesmo: os jovens Camilo, Juan e a jovem Helen participam da conversação como falantes e a jovem Gisela participa como ouvinte. Há poucas pausas durante esta passagem. Os marcadores conversacionais não-verbais que ocorreram com maior frequência foram o aumento no tom de voz, falas simultâneas e sobreposição de vozes.

Helen toma o turno depois de uma breve pausa e empregando um marcador conversacional verbal preposicionado “Olha.” no início do turno. Faz uma pausa abrupta e reinicia sua fala. Esta pausa marca um ritual para que os/as ouvintes prestem atenção em sua elaboração explicativa. Afirma que há muitas compreensões para o que seja “qualidade” (linha 162). Define qualidade profissional como a valorização do seu governo, da administração pública, ou seja da máquina que os/as administra. Enfatiza com o aumento no tom de voz os marcadores conversacionais verbais que alertam para tópicos em destaque em sua fala: “valorização” (linha 164), “deles” (linha 166), na carreira (linha 170) e o mínimo (linha 173): a qualidade profissional é definida por uma maior valorização na carreira docente ofertada pelo governo, ou seja, pela administração pública prevendo o mínimo de insumos necessários para o trabalho. Entretanto, no ano letivo em que o grupo de discussão ocorreu, houve greve de professores, o que “foi muito cansativo” (linha 168). O caminho da greve foi a forma de se obter “alguns direitos” (linha 169) ou seja, pressupõem que tem mais a ser conquistado. Constatam que precisam realmente de melhorias na carreira. Dentro de sala de aula, Helen se depara com certas limitações

207 qualidade é:: abrange todas essas fases que a Helen falou,
 208 que é muito extensa né, então a gente °tem que considerar
 209 todas essas variáveis°

210 **Hf:** Γ e aí só pra concluir a qualidade de
 211 vida eu acho que quando você tem uma qualidade
 212 profes::sional e a material no seu ambiente de:: no seu
 213 ambiente de trabalho de recurso seja na forma que for você
 214 tem uma qualidade de vida melhor então assim a minha
 215 definição de qualidade de vida é trabalhar menos e ganhar
 216 mais essa °é a minha definição de qualidade de vida°
 217 trabalhar menos porque aí eu tenho mais tempo pra mim eu
 218 não preciso ficar na minha casa coordenando

219 **Jm:** Γ com certeza

220 **Hf:** Γ corrigindo
 221 redação então; (.) essa=essa é a minha definição de
 222 qualidade de vida (.) quando eu trabalho menos eu consigo
 223 ter acesso a lazer né, ah:: eu tenho tempo para fazer outras
 224 atividades que hoje eu não consigo fazer

225 **Jm:** Γ você começa a ter
 226 uma vida mais prazeros::sa

227 **Cm:** Γ exatamen::te

228 **Jm:** Γ mais prazer

229 **Cm:** Γ Imagina=imagina
 230 nós que:: todo mundo eu acho que aqui tem o= plano de
 231 casar e ter filhos imagina se você tiver um filho e você não
 232 tem tempo para você enquanto sozinho solteiro enquanto
 233 casado se casar imagina você tendo um filho; tendo que
 234 educar a gente tem que pensar que nosso filho vai ser= vai
 235 ser também um aluno e que a gente tem que dar essa
 236 educação em casa para o nosso filho vai ter que ter tempo
 237 para conversar com ele:: vai ter que dar lazer pra esse filho
 238 e como que a gente vai conciliar isso, né, Então a gente já
 239 está pensando no futuro porque nós somos educadores mas
 240 também temos que pensar num futuro imediate

241 **Jm:** Γ o que a

242 gente faz hoje com os filhos dos outros né, alguém vai fazer
243 com os nossos filhos (2)

Camilo toma o turno para aprofundar a questão da qualidade profissional e há quatro subtemas presentes em sua elaboração explicativa: a) a cobrança de qualidade em Centros de Línguas para um ensino diferenciado; b) ter qualidade material em CILs; c) ter qualidade na estrutura física das salas de aula: a questão da acústica e d) ter qualidade nas pessoas: os/as alunos e suas famílias na escola. Afirma que “é cobrado nas entrelinhas” (linha 178)³⁵ para os Centros de Línguas que se faça um ensino “diferenciado” (linhas 179 e 180) e para isso tem que ter qualidade material. Está ciente que se há qualidade profissional, mas faltam equipamentos para mostrar à juventude que se consegue ter uma prática diferenciada e com qualidade. Explica que a qualidade material está faltando por conta da falta de valorização do sistema, do gerenciamento de verbas para recursos que não são repassados satisfatoriamente ou não são destinados em quantidade suficientes³⁶. A questão da estrutura física, implica na qualidade de acústica tem que se preocupar com a acústica porque é um profissional que trabalha com a voz. Então este é um elemento que importa muito. Camilo tem diversos argumentos, porém apresenta-os de forma breve e hesitante³⁷, mesmo acreditando que, se deve haver uma valorização do material, tem que ter também a valorização física do próprio profissional, pois o corpo do docente é sua ferramenta de trabalho, sua voz é sua ferramenta de trabalho. Assim, toma sentido valorizar a acústica das salas de aula.

Outro ponto é levantado por Camilo: a valorização das pessoas (linhas 201-206), dos/as estudantes em geral, conseqüentemente, de suas famílias. Argumenta que a família tem de trabalhar integrada com a escola para poder dar uma educação prévia, “compartilhada com o aluno” na escola (linha 204). Segundo Camilo, a família não deve pensar que o professor dará esta educação para o aluno dentro de sala de aula. A qualidade abrange todas as fases apresentadas anteriormente por Helen, então há muitas variáveis³⁸ na questão da qualidade (linhas 207-209).

Helen toma o turno (linha 210), apropriando-se da elaboração explicativa de Camilo para encerrar esta orientação coletiva: “e aí só pra concluir” (linha 210). Faz uma elaboração conclusiva quanto à sua definição de qualidade profissional e qualidade de vida (linha 210-218). Para Helen, quando se tem qualidade profissional, de recursos materiais em seu ambiente de trabalho, seja na forma que for, tem-se

também qualidade de uma vida melhor. Define de qualidade de vida como trabalhar menos e ganhar mais. Ao trabalhar menos, tem mais tempo para si mesma e não precisa ficar em sua casa coordenando. Há um movimento entre o “mais” (linhas 216 e 217) e “menos” (linhas 215, 217, 222). A qualidade de vida é adquirida com o marcador conversacional verbal “menos”, pois o ideal é “trabalhar menos” (linhas 215, 217 e 222). O marcador conversacional verbal “mais” é também positivo, pois se quer: “ganhar mais” (linhas 215 e 216) e “ter mais tempo” (linha 217).

Juan concorda com Helen. Há falas simultâneas quando Juan sinaliza à oradora Helen que está de acordo com o que ela elabora, validando sua fala: “com certeza” (linha 219). Helen explica que não precisaria então ficar em casa “corrigindo redação” (linhas 220 e 221). Repete a metáfora de foco, que define o que é qualidade de vida: quando se trabalha menos e se consegue ter acesso a lazer, ter tempo para fazer outras atividades. Atividades que no momento presente, Helen não tem conseguido. Juan toma o turno novamente complementando a elaboração de Helen, com a ideia do prazer, de se “ter uma vida mais prazero::sa” (linhas 225 e 226). Há falas simultâneas em que Camilo valida complementação de Juan (linha 227) e Juan repete o marcador conversacional verbal: “mais prazer” (linha 228).

Camilo enfatiza ao longo de suas elaborações explicativa e conclusiva que a qualidade profissional é uma necessidade³⁹. Exemplifica com algo que imagina ser o querer de “todo mundo” (linha 230): casar e ter filho. Desenha uma trajetória de vida linear, na qual “todo mundo” (linha 230) se casa, tem filho, precisa de tempo para lazer e para educar este/a filho/a. Como fazer se não se tem tempo nem para você solteiro o que dirá enquanto casado, ainda mais com filho, tendo de educá-lo? Imagina que o filho vai ser também “um aluno” (linha 235). Camilo assevera que é preciso dar educação em casa para o seu filho, ter tempo para conversar com ele, ter lazer para esse filho. Como conciliar tudo isto? Camilo questiona-se como conciliará tudo isto sem tempo e qualidade de vida (linha 237 e 238). Então está pensando no futuro porque ele e seus/suas colegas são “educadores” (linha 239). Estas reflexões integram projetos de futuro para Camilo, porém de um “futuro imediato” (linha 240). Na verdade, Camilo faz compreender que precisa de qualidade no presente, para preparar seu futuro.

Esta sequência encerra a passagem *Projetos de Futuro* e o grupo de discussão. Há um fechamento fatalista por parte de Juan que toma o turno para afirmar desenhar uma cena: um dia seu filho será aluno também, aquilo que se faz

com o filho dos outros podem fazer com os seus também (linhas 241-243). Este fechamento impactante gera uma pausa de dois segundos entre os/as participantes, a partir do qual há o encerramento do GD *Como um Espelho*.

8.3 Docência na perspectiva de distintas gerações

Ao cotejar as trajetórias de docentes de duas gerações distintas identifica-se similaridades e diferenças. A docência para toda uma vida foi apresentada pelas professoras pioneiras do CIL de Brasília por meio de suas trajetórias, ressaltando que já estavam casadas, tinham filhos, uma segurança familiar, também com o apoio dos pais. Uma trajetória linear, com alicerces que perduraram por toda a vida: das cinco professoras, quatro encontram-se ainda casadas, são avós, bisavós e aposentadas na docência.

Estas docentes pioneiras pontuam experiências com a língua estrangeira e com a vivência em outros países, que não aparece na fala dos jovens docentes. Apenas um jovem pontuou experiências como guia de turismo. As docentes pioneiras relatam a exigência em passar por uma banca específica oral para trabalhar em CIL, para além do concurso de ingresso no serviço público. A carreira docente ao longo de suas vidas foi marcada por atividades na mesma escola, de gestão e de cursos de formação *in loco*. As pioneiras dão a entender certa felicidade, orgulho da profissão e uma positividade em suas carreiras docentes, sempre dentro dos limites dos muros da escola. Tiveram o reconhecimento da gestora da escola, dos/as discentes e isto foi fator definitivo para que se realizassem em suas carreiras.

O orgulho da carreira docente é menos visível para os/as jovens que lecionam língua estrangeira. Um ponto central é o fato de que para esta geração a docência parece não ser um lugar definitivo: é uma passagem para outro ambiente profissional. Apenas uma professora pioneira, que era mais jovem à época, permaneceu doze anos na escola, até sair da docência em busca de melhores salários.

Na fala destes/as jovens professores/as, há uma ênfase em questões objetivas, como falta de condições materiais e a importância do corpo como parte integrante de sua tarefa docente. Estas reflexões não foram encontradas nas falas das docentes pioneiras. Mostram trajetórias distintas, na medida em que trabalham, podem parar de trabalhar para estudar para prestar outro concurso, constituem

famílias, pensam em filhos, porém, na vida de casal, ambos precisam caminhar profissionalmente e ter chance de melhorar suas condições profissionais: decidem em comum em quem será o investimento de tempo para estudo. Uma trajetória que vai-e-vem, como um ioiô⁴⁰, na busca do que definiram como qualidade de vida: “trabalhar menos e ganhar mais”.

Na memória dos/as jovens que lecionam ainda há recordação daquele professor exigente, pois o olhar para o/a outro pode construir sua docência. Enxergam-se como camaleão, pois se percebem flexíveis, capazes de se adaptar, mudar, camuflar para sobreviver. Apesar de mostrarem que estão em busca de uma qualidade no trabalho, mesmo se sentindo como um “espelho de profissional de sucesso” diante de outros/as jovens, isto não basta para que preparem seu “futuro imediato”. Ao vislumbrar muitas possibilidades no futuro, percebem a profissão docente como um emprego no presente, uma etapa inicial para uma futura carreira profissional.

Este Capítulo VIII tratou da perspectiva de docência a partir de dois grupos de discussão: GD *Marcar História* e GD *Como um Espelho*. Aponta-se, por meio da interpretação de docência de duas gerações, dois tipos de docência: uma docência para a vida, a partir das percepções de docentes pioneiras de CIL no Distrito Federal e uma docência, como um grau inicial de outra carreira profissional, na perspectiva de docentes contemporâneos/as. Embora estes/as jovens que lecionam afirmem que têm sucesso no seu trabalho, observa-se que os/as mesmos/as têm interesse em mudar de carreira profissional. Afirmam que ninguém quer terminar a vida como professor e definem qualidade de vida como trabalhar menos e ganhar mais. Estão prontos/as para a mudança, comparando-se a um camaleão, entre a ousadia e o dosar, visto que se definem como jovens. A seguir, uma síntese conclusiva deste estudo doutoral.

SÍNTESE CONCLUSIVA

Sem a pretensão de esgotar o debate sobre juventude, língua estrangeira e docência em língua estrangeira, procurou-se por meio desta investigação, interpretar quais sentidos e significados são atribuídos pelo/a jovem estudante e pelo/a jovem que leciona LE em espaços públicos de línguas do DF à apropriação de língua estrangeira. O tema referente à língua estrangeira é um tema de “educação em geral” (CHAGAS, 1979, p.18), na medida em que os espaços em que se realizam o estudo de línguas estrangeiras, não visam apenas ao ensino da língua em si: são um lugar de construção coletiva e de experiências conjuntivas.

Para tanto, buscou-se compreender os campos da língua estrangeira e da juventude, fazendo as seguintes indagações: Como o estudo e o ensino de língua estrangeira em escolas específicas públicas é percebido pelo/à jovem da rede pública do Distrito Federal? Quem é o/a jovem estudante e o/a jovem que leciona língua estrangeira da rede pública de ensino em escolas específicas de idiomas? O que motiva e mobiliza o/a jovem da rede pública do Distrito Federal a estudar língua estrangeira em escolas específicas públicas e na escola conveniada de francês à SEDF, bem com suas dificuldades neste estudo? Como foi a trajetória pessoal e profissional de docentes de língua estrangeira que lecionam em escolas específicas públicas e na escola conveniada de francês à SEDF? No desenvolvimento desse percurso, outra questão foi-se colocando importante para a pesquisa: Como foram os movimentos, as tensões e embates presentes na história do ensino público de línguas estrangeiras no Distrito Federal, de sua concepção aos dias atuais?

A fim de refletir sobre estes questionamentos, foram realizados grupos de discussão e entrevistas narrativas. Para interpretar os dados, realizou-se uma triangulação metodológica entre a Análise da Conversação e o Método Documentário. Aspectos da Análise de Conteúdo foram utilizados na leitura de documentos referentes à legislação sobre língua estrangeira como disciplina na Educação Básica e na compreensão de discursos e dados da história do ensino de línguas do Distrito Federal. O trabalho de campo aconteceu em 2010, 2011 e 2012, quando se deu o contato tanto com jovens que estudam, com os/as jovens que lecionam língua estrangeira em Brasília, em Ceilândia e em Brazlândia quanto com os docentes deste

ensino no DF da década de 1970 e 1980 de Brasília e com especialista de LE a nível central da SEDF.

Assim, esta síntese conclusiva deste estudo doutoral torna-se um espaço de resgate das ponderações discutidas ao longo do texto, no intuito de pontuá-las, e ao mesmo tempo incentivar o debate e os questionamentos acerca de estudo e do ensino de línguas estrangeiras no DF. Esta síntese é apresentada em seis seções, a partir de reflexões quanto: a) à pesquisa doutoral em si: opção teórico-metodológica, à parte empírica, internacionalização dos estudos e ao lugar da pesquisadora neste estudo; b) aos movimentos e embates relacionados à história do ensino de LE no Distrito Federal; c) à compreensão das políticas públicas de ensino e de formação docente para LE no DF; d) aos sentidos e significados de língua estrangeira para os/as jovens que estudam; e) quanto aos sentidos e significados do ensino de LE para o/a jovem que a leciona no DF e f) finalmente, as percepções de docência em distintas gerações.

A pesquisa em si, opção teórico-metodológica, o percurso empírico, a internacionalização dos estudos e a pesquisadora dentro deste contexto

Ao longo desta caminhada, surgiram reflexões quanto à pesquisa doutoral em si, sobre opção teórico-metodológica, sobre o percurso empírico, internacionalização dos estudos e sobre a posição da pesquisadora neste contexto.

Acredita-se que a opção teórico-metodológica foi natural, na medida em que a pesquisadora, fala de um lugar profissional que entende a educação como interação social em busca de valores e conhecimentos. Esta transversalidade disciplinar relacionada à interação foi provocada por meio do desafio de trazer questões e novos objetos de pesquisa para o campo da educação que se relacionam à linguística aplicada, questões estas que não podem ser esquecidas (CHISS; PUECH, 1999), tais como a questão de gênero e sexualidade para o/a jovem, da diversidade, dos/as jovens com necessidades especiais, da condição juvenil, quando se é um/a jovem lecionando para jovens. Por estar em escola desde 1986, sobretudo, em sala de aula com estudantes jovens e em sala de professores/as com docentes jovens, privilegiou-se o estudo da interação e da conversação face a face, na medida em que tudo segue em direção à interação, concordando com Dahlet (2004) que afirma ser “na e pela interação que os saberes se tornam significativos porque os

locutores se co-organizam e tornam mutualmente visíveis os traços pertinentes para a troca e a interpretação” (p.25).

A realização da pesquisa em foco transcorreu de acordo com as expectativas e com o que foi planejado, com uma receptividade e confiança demonstradas pelos/as jovens e docentes pioneiros/as sujeitos de pesquisa. O trabalho de campo, as idas aos Centros Interescolares de Línguas, o encontro com jovens que estudam e jovens que lecionam LE, a conversa com docentes pioneiros/as e contemporâneos/as, foram um esforço para compreender os sentidos e significados atribuídos à LE em suas vivências. Considerou-se, à luz de Tardif e Lessard (2009), que um dos principais desafios científicos e também culturais, éticos e educativos de nossa época é tentar compreender melhor o que “vivem os outros, a fim de – através desse esforço de compreensão – melhor compreender a si mesmo, ao mesmo tempo em sua singularidade e em se pertencimento a uma certa universidade” (p.7).

Este estudo foi uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional para a pesquisadora. Ao rever a história do ensino de línguas no DF, olhou-se para a própria história, suas vivências, como estudante, docente, gestora e como pesquisadora de seu contexto de vida e profissional. Além disso, foram realizados dois estágios de doutorado em 2011 e em 2013 para aprofundamento teórico e aproximação com pesquisadores/as da área, na França e no Canadá, levando em outros contextos as questões pertinentes ao ensino de línguas do DF. Esta internacionalização dos estudos pode ser facilitada quando o/a pesquisador/a que fala e compreende línguas se dispõe a compartilhá-la em outros grupos de pesquisa e com outros/as especialistas.

O olhar para o passado e o presente foi um fio condutor deste estudo, a partir da apresentação do campo referente à linguagem e à língua estrangeira (Capítulo I), do campo relacionado à juventude (Capítulo II) e aos aportes teórico-metodológicos (Capítulo III). Assim, ao se descrever a trajetória de pesquisa de campo, a pesquisadora destaca a questão ética para participação da mesma e a garantia de anonimato aos sujeitos de pesquisa (Capítulo IV). A reconstrução e interpretação dos dados foram apresentados em quatro partes: proposta de periodização da história de LE no Distrito Federal (Capítulo V), a interpretação dos dados referentes aos/às jovens que estudam (Capítulo VI), aos/às jovens que lecionam LE (Capítulo VII) e a comparação das trajetórias de docentes pioneiras com jovens que lecionam na contemporaneidade (Capítulo VIII).

Os movimentos e embates que compõem a história do ensino de línguas no Distrito Federal

Este estudo permitiu uma reflexão quanto à história do ensino de LE, o que levou a uma proposta de periodização da história do ensino de línguas no DF. Pretendeu-se traçar uma resposta às inquietações acadêmicas quanto à história de LE, levantando também a memória dos/as professores/as de língua estrangeira pioneiros/as no DF. Este resgate da história do ensino de LE no DF pode ser entendido como uma ocasião para se apresentar uma experiência educacional singular no DF: estudos de línguas em centros públicos de idiomas, iniciados em 1974 e uma cooperação técnica entre a rede pública e uma escola de francês para estudantes da Educação Básica, iniciada em 1966. Adentrou-se na história vivida integral e socialmente de protagonistas da mesma, a fim de retratar as políticas públicas educacionais e culturais. O diálogo entre o presente e o passado ou vice-versa facilitou o entendimento de que “a história é incapaz de prever e de predizer o futuro” (Le GOFF, 1974, p.8). Isto fez depreender os movimentos de criação de centros públicos de línguas foram momentos de tensão, de luta e que a manutenção destas escolas aconteceu sob a égide da organização, competência e reconhecimento profissional de seus/as docentes. Com base no entendimento de que a história é “uma ciência da mutação e da explicação da mudança” (Le GOFF, 1974, p. 15), questionou-se se essa experiência singular de ensino de línguas no Distrito Federal pode ter influenciado outras políticas públicas linguísticas em outras localidades do país. Há indicações positivas para esta questão, com apontamentos de que pesquisas mais adensadas podem ser feitas sobre este tema.

Por meio de vozes de docentes coordenadores/as da Fundação Educacional do DF – atualmente SEDF, há dois posicionamentos quanto à fundação do primeiro centro de línguas, ressaltando que houve embates e tensões entre o “nós fizemos, pois era uma demanda da época” e o “eu levei o projeto para o Secretário de Educação”. Lacunas neste período da história do ensino de línguas existem, sobretudo, no sentido de que compreender o não realizado. Uma escola internacional ou escola das nações pública que poderia ter sido inaugurada em Brasília nos anos 1970, conforme intenção do Secretário de Educação à época e isto que não ocorreu. Há muita história por se reconstruir.

O primeiro CIL de Brasília marcou história do ensino de línguas no Distrito Federal ao privilegiar em sua essência e origem competência oral, o agrupamento de estudantes com o mesmo nível de conhecimento em LE, turmas com quantitativo menor de estudantes, a excelência docente, enfim, ingredientes que constituíram um espaço de experiências conjuntivas relatado pelos/as para os/as docentes pioneiras, comprometidas com este aprendizado e com a formação continuada *in loco* de docentes. Esta experiência irradiou-se em busca pela excelência, fazendo com que até os dias de hoje, a cultura desta escola de excelência permeie as falas apresentadas, e seja presente nas relações dessas docentes pioneiras e de jovens que estudam e lecionam LE no DF. Como este alicerce, outros CILs foram construídos no DF e paralelamente a escola conveniada de francês à SEDF continuaram seus percursos, privilegiando a oralidade no ensino de LE, a busca de formação continuada de docente em LE, oportunizando motivação neste estudo e estratégias de superação das dificuldades para realizá-lo. Representações internacionais apoiaram este ensino de LE no DF desde sua criação.

Constatou-se movimentos recentes no ensino de LE em direção ao ajustamento da rede composta por todos os CILs no DF, bem como enfraquecimento da cooperação técnica entre a escola conveniada de francês: não há obrigatoriedade de escolas tributárias atreladas aos CILs, em nome da autonomia dos mesmos e houve a diminuição do quantitativo de bolsas de cursos de francês ofertadas pela escola conveniada.

A questão docente é sempre colocada no que se refere às oportunidades de concurso público para docente como uma outra face da moeda na compreensão dos embates no ensino de línguas no DF. Diante dos desafios contemporâneos juvenis que demandam um aprendizado em línguas, constata-se que há uma gradual diminuição de matrículas em LE nestes ambientes escolares no DF. Menos vagas, menos concursos. Não há como se falar de LE, sem se falar no/a docente de LE e na oferta de vagas aos/às discentes, ressaltando que, nos dias hoje, “mais que nunca, aprender uma língua estrangeira é considerar a dimensão plurilíngue e pluricultural de nossas sociedades” (PIETRARÓIA, 2004, p.74). Entretanto, mesmo que as instâncias centrais responsáveis pelo sistema público de ensino do DF reconheçam a importância de LE para o/a jovem, conforme preconiza o documento Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento, lançado em 2014, testemunha-se, no próprio CIL em que a pesquisadora leciona três vagas para docentes em LE encerradas: duas

vagas para docentes de inglês e uma para docente de espanhol, ou seja, 21 turmas que não foram abertas para o segundo semestre de 2014. A política pública esbarra na contradição entre a necessidade de/o jovem “falar outra língua” e o fechamento de postos de trabalho em CIL. É a história em contínuo movimento.

Assim, ao se reconstruir a história do ensino de línguas no DF, observou-se lacunas nesta área, quanto às biografias a serem feitas de docentes pioneiros/as, quanto às histórias das associações de línguas do DF, as históricas de cada centro interescolar de línguas do DF. Um campo fértil para pesquisa em Educação e em Linguística Aplicada: a “memória que é sempre esquecimento; narração que é sempre ficção, sempre transformação do passado que se faz presente e já é futuro” (CORACINI, 2013, p.51). A cada passo dado adiante no aprofundamento da história do ensino de LE no DF, várias possibilidades abertas para novas pesquisas no cruzamento das áreas de LE, Educação e Juventude, com novos olhares sobre este passado recente no DF.

As políticas públicas para o ensino e formação docente de LE no Distrito Federal

Este estudo problematizou as políticas públicas para o ensino e formação docente a partir do entendimento da história deste ensino no DF. Quanto à compreensão de política pública para o ensino público de LE e de formação docente em LE no DF, parte-se do pressuposto que o Estado é o organizador desta área, pois a mesma engloba as relações entre língua e vida social. À luz de Calvet (1993), “somente o Estado tem o poder e os meios e passar do estágio de planificação, de colocar em práticas suas escolhas políticas linguísticas” (CALVET, 1993, p.110). Entretanto, compreende-se que as políticas públicas relativas ao ensino e formação docente em LE das escolas públicas tiveram apoio de outras representações estrangeiras, antes mesmo da inauguração de Brasília até a atualidade. Os/as docentes da escola conveniada de francês à SEDF têm formações continuadas *in loco*. Jovens que lecionam em Brazlândia retratam a necessidade de uma formação mais ampla para docentes de CIL e não apenas formação sobre a língua estrangeira alvo. Docentes de Ceilândia declaram a vontade de fazer mestrado, outras graduações, cursos específicos em línguas. Os/as docentes de LE lotados em CIL têm uma instância central e em nível local, seus Projetos Políticos Pedagógicos, buscam trazer a voz daqueles/as que os executam e se beneficiam do ensino de LE.

Por meio das falas interpretadas neste estudo, compreendeu-se que tratar das políticas para o ensino de LE é esbarrar na questão de recursos para os CILs, oportunidade de acesso (oferta de vaga) e de permanência (na escola com a obrigatoriedade) para conclusão dos cursos.

Pretende-se dirimir dois mitos relacionados ao estudo e ensino de línguas no DF em CILs: o mito de que os CILs irão “acabar” e o mito de que o sistema de tributabilidade em CIL prejudica esta instituição em sua autonomia. Ao longo deste estudo, por meio das vozes de docentes de LE e de estudantes de LE do DF, percebeu-se que há, por parte dos/as mesmos/as, receio de que este tipo de escola possa “acabar”. Desde sua origem, há uma presença de “luta” para que o primeiro CIL se firmasse diante das instâncias centrais. Este fato permeou as falas das docentes pioneiras. Jovens estudantes de Ceilândia, de certa forma, afirmam que gostariam de agradecer à pessoa que iniciou este tipo de escola na rede pública do DF. Este estudo apontou para uma demanda de ampliação destes espaços de produção e compreensão plurilíngue, quer seja com o aumento de carga horária em escolas regulares de estudos de LE, quer seja em maior quantidade de escolas específicas públicas de línguas para estudantes da rede pública. Constata-se que se tem um quadro de um ensino público de línguas de qualidade ainda para poucos, se compararmos o quantitativo de vagas ofertadas em CIL ao quantitativo de estudante das séries finais do ensino fundamental e de estudantes do ensino médio do DF. O mito de que tudo pode acabar não se sustenta.

O segundo mito relacionado ao CILs é o sistema de escolas tributárias em CILs, como se o mesmo não atendesse mais à rede pública do DF. Desde 2010, há maior autonomia de gestão local dos CILs, sem que escolas regulares estejam atreladas aos mesmos. Contudo, este estudo pretende apontar o contrário. Acredita-se que quanto mais próximos das escolas regulares os CILs se posicionarem, mais fortes estarão dentro da rede pública. Com o sistema de escolas tributárias, observa-se que muitos/as jovens que iniciavam seus cursos “obrigados/as na escola”, com o passar do tempo, surgem projetos e profissões com novas oportunidades de estudo e de trabalho.

A questão da oferta de vagas em LE em CILs e na escola conveniada foi alvo de debate pelos sujeitos desta pesquisa. Conclui-se que há pouca oferta deste tipo de ensino de LE na SEDF. Se todos quisessem ter acesso ao este estudo em CIL, não haveria vaga, sala de aula, nem docente para todos/as. Os/as jovens participantes

da pesquisa acreditam que poderia haver uma expansão na oferta de vagas e de CILs no DF. Asseveram que têm privilégio ao obter acesso a este tipo de ensino, cujos docentes são preparados/as. Uma oportunidade para poucos/as, entendida como um privilégio, na perspectiva dos/as jovens. Não somente privilégio no acesso, mas na conclusão do curso de línguas. Há um movimento para que os CILs continuem como um grupo de escolas diferenciadas, sem escolas tributárias ou estudantes tributários/as. Reconhece-se que diante dos problemas de um sistema de ensino público no DF, o acesso para todos/as em CILs ou a ampliação da parceria com a escola de francês conveniada não sejam prioridades da agenda política educacional do DF. Daí também a importância de se obter estratégias para a melhoria do ensino de LE na grade curricular das escolas regulares.

A percepção dos/as jovens nos grupos de discussão é a de que a partir da obrigatoriedade de se estudar em um CIL vislumbraram oportunidades, até mesmo a vontade de continuar os estudos e de concluí-los. Entende-se que o sistema de escolas tributárias de CIL aumenta mais tempo de escolaridade para o/a estudante, propiciando mais vivências escolares para este/a jovem.

Observa-se uma embaçada passagem da tributabilidade para a integralidade, na medida em que se havia escolas tributárias de CILs e atualmente há escolas integrais que completam sua carga horária para ensino integral com o CILs. Porém, a concertação entre os CILs e as escolas regulares, visando à integralidade do sistema público de ensino não foi tema deste estudo. Se os CILs se distanciaram das escolas regulares públicas, a escola regular distanciou-se também dos interesses dos/as jovens não apenas no que se refere ao ensino de línguas, sendo “reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma obrigação necessária, tendo em vista a necessidade de diplomas” (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Verifica-se que há condições desiguais dentro de sistema público de ensino, ou seja, jovens com acesso a este tipo de escolarização, outros não, bem como, docentes de CIL que lecionam para um menor quantitativo de estudantes/sala, outros não. Uma jovem docente de Ceilândia relata que se diferenciou em seu concurso à carreira pública ao fazer seu concurso como docente para CIL e não para a escola regular. Lecionar em CIL é diferente de lecionar em escolas regulares, de acordo com as falas dos/as participantes.

A universalização de vagas para o estudo de LE em escolas específicas de língua estrangeira não é listada como meta a ser alcançada no sistema público. Mesmo ciente de que aquilo que não é obrigatório tende a se enfraquecer, optou-se pela autonomia da escolha. A ideia de se poder estudar por opção em CIL traz a reflexão de Bertoldo (2003) quanto ao desejo de se escolher uma língua, independente de se obter sucesso ou insucesso¹ nesse processo. Estudar um idioma pode ir além de se falar tal língua, pode ter sentido para além da oralidade. Esse desejo por uma língua estrangeira pode ser um desejo de se ter escolha, de se poder escolher a regra, a maneira como se expressar, como um ato voluntário e conquistado.

Como consequência à escolarização em línguas, quer seja em CILs ou na escola conveniada de francês à SEDF, constata-se que estes/as jovens têm mais chances de participar de programas governamentais para estudos universitários no exterior. Reflete-se sobre a necessidade de integração e de interdisciplinaridade dos estudos que faz com que surja “um novo tipo de homem e de mulher, mais aberto, mais leve, mais solidário, mais democrático e mais crítico” (DAMASCENO; LOPES, 2004, p.95). Tema para futuras pesquisas, ou seja, o impacto dos estudos específicos de LE e intercâmbios para o exterior na Educação Básica no DF.

Acredita-se que a autonomia dos CILs pode ser alcançada por meio de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), que acontece em nível local. Quanto aos PPP dos CILs ficou evidenciado que há pouca divulgação dos mesmos, pois aqueles que foram encontrados ou encaminhados à pesquisadora não foram os PPP atualizados e muitos encontravam-se incompletos. Surge a necessidade de mais pesquisas sobre a construção coletiva de PPP em Centros Interescolares de Línguas, na medida em que esta construção coletiva reflete a autonomia da comunidade escolar e de seus/as participantes. Em nenhum momento dos grupos de discussão, o tema referente ao PPP foi aprofundado pelos/as participantes, como um projeto da escola que articula os interesses de todos/as aos objetivos coletivos.

A discussão coletiva do PPP pode trazer também o papel que os pais e mães têm na formação em LE de seus filhos, na medida em que se constata que exercem um papel para o acesso à vaga e na caminhada gradual dos/as estudantes em direção ao estudo de língua estrangeira (DAHLET, 2004). Observou-se como os/as pais e mães de jovens, de contextos familiares cujos filhos/as são os primeiros a estudar LE e pais e mães com menor grau de escolarização, lançam-se em busca do estudo de LE para seus/suas filhos/as. Muitos/as dos/as quais tornam-se docentes

em LE, mesmo sem ter tido a oportunidade de visitar e estudar no país do idioma que leciona.

Espera-se que a política pública para o ensino e a formação docente em LE continue em direção à uma “uma educação plurilíngue” (DAHLET, 2004), bem como uma educação para além dos muros do sistema público de educação, na medida em que estudantes de CIL e da escola conveniada de francês à SEDF iniciam seus estudos como estudantes da SEDF, mas acabam por concluí-los como estudantes egressos do sistema. Estima-se que haja decisão política pode garantir a terminalidade dos estudos em LE em CIL ou na escola conveniada de francês sobretudo para estudantes de ensino médio da Educação Básica, tendo em vista que os/as mesmos/as encontram entraves para aprofundar seus estudos além dos três anos de curso. Estudantes do curso Específico, curso para jovens do Ensino Médio têm uma proposta curricular aligeirada, não podendo migrar para o currículo pleno em CIL até a presente data. Acredita-se que a diferenciação entre currículo específico e currículo pleno não tem lugar na atualidade quando se define que a educação é para e ao longo da vida. Assim, os/as jovens, caso queiram, precisam alargar e aprofundar seus conhecimentos em LE na contemporaneidade. A terminalidade em um currículo aligeirado vem de encontro a esta perspectiva.

A formação de jovens que pretendem lecionar LE no DF ocorre em faculdades e universidades. Segue também além das instâncias públicas locais, com a presença de representações estrangeiras, centros binacionais e associações de professores de línguas atuando nesta área, bem como a possibilidade de bolsas em nível federal para docentes graduados e atuantes em CIL e na escola regular pública. Quanto ao papel das associações de línguas na formação docente, observa-se que este tema poderá ser estudado em maior profundidade, contudo, ao que parece, a associação de professores de inglês não atingiu ainda o/a docente de Brasília. Rajagopalan (2011) afirma que “a política linguística não é ideológica” evidencia que a presença de planejamento linguístico, nas decisões das instâncias da administração pública, gera consequências nas práticas diárias dentro da sala de aula (p.61).

Ao refletir sobre as políticas públicas para o ensino de LE em escolas específicas da rede pública do DF, espera-se que haja uma concertação entre as decisões e metas oriundas das instâncias centrais da rede pública do DF e os PPP das escolas, no sentido de mais oferta para LE nestas escolas bem como ampliadas condições de permanência e de terminalidade em estudos em LE. Quanto às políticas

de formação docente em LE, manifesta-se que o alargamento do espectro de formação para docentes de LE pode ser alcançado mediante uma aproximação da instituição formadora pública das escolas em referência e as demandas dos/a docentes, a fim de conhecê-las e ofertá-las em tempo e a contento, tendo como foco o ensino de LE em si e o contexto deste ensino na Educação Básica.

Os sentidos e significados do estudo de LE para o/a jovem estudante do Distrito Federal

A reconstrução da história do ensino de LE, a reflexão sobre as políticas públicas referentes a este ensino e, a interpretação das falas geradas nos grupos de discussão e em entrevistas narrativas contribuíram para a compreensão dos sentidos e significados de LE para o/a estudante no DF. Mesmo que se considere que uma língua estrangeira constitui “um conjunto de fragmentos *estranhos* [grifo da autora], língua do estrangeiro, do estranho, do outro: outra cultura, outro modo de ver o mundo e de se relacionar com os outros” (CORACINI, 2013, p.153), a própria condição juvenil faz com que o/a jovem ultrapasse a fronteira linguística em seu cotidiano. Independentemente, de ter conhecimento em línguas, o/a jovem busca músicas, sítios eletrônicos, *chats*, enfim, busca se comunicar em outros idiomas. Diversas culturas e línguas estrangeiras entram na vida deste/a jovem com ou sem o aprendizado formal de LE. E este fato não é recente, pois o ensino de línguas não se faz apenas com a aprendizagem de listas de vocabulários, que não atendem às motivações dos/as estudantes (SCHMIDT, 1958). Tais estudantes têm uma motivação intrínseca para esse estudo, interesses pessoais e uma motivação extrínseca, tais como exames, concursos e provas que o/a fazem estudar uma língua estrangeira.

A partir das dificuldades e de motivação chegou-se aos sentidos do estudo de LE para os/as jovens estudantes do DF. Quanto às dificuldades oriundas do estudo de línguas, as mesmas trazem a imagem de um/a jovem persistente, que enfrenta problemas de acesso a este estudo, de horário, de transporte, de conteúdo e mesmo assim continua a estudar LE. Como o cotidiano do/a jovem com o advento de curso de idiomas na rotina dos/as jovens entrevistados/as é modificado para que se possa participar de tal atividade e quem regula essa mudança na rotina juvenil não é o/a jovem e sim a escola ou sua família. Esse/a jovem tem pouca autonomia e opção na organização de sua rotina. Essa mudança de rotina com o curso de línguas pode ser

positiva para os pais e mães no sentido de preencher o tempo do/a jovem que poderia ser usado, segundo as falas dos/as jovens, para outras atividades não lícitas ou mesmo para estar no ócio. Estudar um idioma pode ser uma opção para se preencher o tempo, quiçá o vazio que se instala muitas vezes na vida deste/a jovem. Os pais e mães reforçam essa ideia de preencher o tempo com estudos não apenas visando o futuro, mas prevenindo outras ações que poderiam acontecer no presente.

Há relato do/a jovem que se viu discriminado/a por ser estudante de CIL, por saber mais a língua estrangeira em questão, mediante brincadeiras e comentário de docentes de escolas regulares e seus/suas gestores/as. Há narrações de jovens que se tornam resilientes e não desistem de estudar LE, mesmo com seus fracassos. Continuam e, após esforço pessoal, o apoio familiar e de docentes de CILs, trilham seu percurso em língua estrangeira. Pela fala dos/as jovens estudantes vê-se que há dificuldades na aquisição de oralidade em LE, fazendo com que reflitam sobre esta questão, reconhecendo a diferença entre o estudo de LE na escola regular e em escolas específicas: sugerem que haja planejamento de gestores e docentes, dando pistas de como poderia ser o ensino de LE em sua escola regular. Comparam o estudo de LE em ambos ambientes e acreditam que o tempo de estudo de LE tem de ser melhor aproveitado, sobretudo em suas escolas regulares.

Compreender o que leva alguns/as jovens afirmar que estudariam até zulu e tupi-guarani pode ser entendido por meio do aprofundamento das motivações de um grupo e das motivações individuais para este estudo (DALGALIEN, LIEUTAUD, WEISS, 1981). Quem é este jovem que quer se apresentar plurilíngue? Uma “pluralidade ativa” (DAHLET, 2004, p.23) demanda um currículo que privilegie uma diversidade linguístico-cultural, como tema de mobilização e de futuro das sociedades. As motivações estão relacionadas diretamente ao/à aprendente: podendo ser motivações socioculturais, ou seja, ligadas a um contexto familiar, que irá impelir um tipo de atitude do/a jovem diante deste estudo. As motivações de um grupo de jovens se relacionam à curiosidade, ao prazer da descoberta, da disponibilidade em aprender. As motivações individuais podem ser motivações gerais e orientadas de acordo com características geracionais e ligadas ao interesse deste/a jovem e segundo “seus projetos, sonhos ou fantasmas, o aprendente será guiado por motivações diferentes” (DALGALIEN; LIEUTAUD; WEISS, 1981, p.45).

O depoimento de jovens estudantes de LE que afirmam que aprendem mais com música é uma ponta de um fio que se fecha com a narração de uma docente

pioneira. A coordenadora de inglês dos anos 1970 e diretora do primeiro CIL de Brasília teve sua trajetória marcada pela sua viagem aos Estados Unidos para estudar Canto Orfeônico. Ao retornar ao Brasil, passados alguns anos, o Canto Orfeônico, como componente curricular foi abolido da rede pública. Isto a impeliu para a docência de inglês. Desta narração alinha-se a orientação de jovens estudantes de inglês de Ceilândia, que decretaram que com música tudo parece ser mais fácil. A música envolve o/a estudante e o motiva a estudar, não somente LE, como outras disciplinas, podendo ser uma disciplina facilitadora e uma mediadora para o sucesso acadêmico deste/a jovem. Mesmo ciente de que a ampliação das oportunidades para o ensino de música, também na formação continuada de docente, esbarra em dificuldades com o espaço físico, com materiais, com profissionais e equipamento (SOUZA, 2002), acredita-se que o estudo de disciplinas relacionadas à música promove um contexto sociocultural amplo e necessário nos dias de hoje.

Estuda-se um idioma por se gostar do mesmo, por intencionar “tirar onda” diante de colegas, por gostar de música, em busca de uma estética, do mundo, de desafios e de oportunidades. São oportunidades para comunicar, interagir, ser uma pessoa melhor, tomando uma dimensão relevante em suas vidas. Compreende-se que ser melhor, não significa que o/a jovem é apenas movido por interesse cultural, oportunidades de emprego, de melhoria de currículo. Há um componente lúdico nesta motivação, quando o/a jovem procura aprender uma LE para “ser diferente dos outros, distinguir-se dos outros” (CORACINI, 2013, p.154). Ao mesmo tempo em que o estudo de línguas é laborioso, pode também propiciar momentos de descontração e de brincadeiras, de comparação entre os/as jovens e de se fazer mostrar, de se exibir, de afirmar sua condição juvenil.

As motivações dão significado ao estudo de línguas. O/a jovem mobiliza-se em direção ao que socialmente é considerado belo, ao desafio, à interação. Desafios surgem no estudo de LE quando o/a jovem trilha caminhos diferentes aos de seus pais e mães, pois muitos/as não tiveram essa oportunidade. Desafios surgem com as novas rotinas a partir de mais horas em escolarização, idas e vindas para o curso de línguas. Entretanto, muitos/as jovens não se intimidaram em assumir esse novo cotidiano e rotina escolar com o curso de línguas. Entende-se que oportunidades como estudo de idiomas podem muitas vezes funcionar como saídas de emergência, possibilidades em direção a um futuro mais seguro, com outras portas abertas, outros espaços que podem ocupar “o tempo livre, que a sociedade legitima” (MARGULIS,

2001, p. 54)². As oportunidades para o mercado de trabalho surgem na medida em que estudar línguas pode facilitar o acesso e o aprofundamento de outros estudos e até mesmo acesso ao trabalho. Na ocasião dos grupos de discussão, os/as jovens trouxeram à tona o fato de o Brasil sediar a Copa de Futebol. Assim, o estudo de uma língua estrangeira realizado pode propiciar projetos em um futuro próximo.

A interação em sala de aula entre os/as jovens e adultos poderia ter sido um empecilho para seu aprendizado de línguas, entretanto a mesma mostra que interagir é muito mais importante que aprender. É uma situação contraditória, na medida em que se acredita que os adultos nos espaços escolares não querem interagir naturalmente, porém a presença no mesmo espaço de estudantes adultos e estudantes jovens como aprendentes em idiomas, pode também gerar “um espaço de intensificação e abertura das interações com o outro e, portanto, caminho privilegiado para a ampliação da experiência de vida dos/as jovens que culminaria com a sua inserção no mundo do trabalho” (SPOSITO, 2005, p. 89). Estar em contato com o outro é a essência de uma língua estrangeira. Coracini (2003) insiste que uma língua estrangeira é a língua do outro, em uma intertextualidade inconsciente da língua e da cultura do outro, e que de certa forma, mesmo que vagarosamente, as referências sócio-históricas da língua estrangeira aprendida podem se tornar novas referências para o/a aprendente, quer seja jovem ou adulto.

Esta interação por meio do ensino de línguas, com o/a outro/a, com os/as outros/as, com a cultura do/a outro/a, com o mundo do/a outro/a pode ocorrer e se restringir ao ambiente escolar ou mesmo extrapolar os muros da escola de idiomas. Tentar interagir com o mundo é uma busca juvenil que tem o intuito de descobrir e desbravar. Entende-se que a busca de interação gera este movimento de alteridade, reforçado pelo fato de o ensino de línguas tratar da língua do/a outro/a. Esse movimento mostra que a identidade e a linguagem são instâncias móveis e em construção. Compreende-se que o/a jovem busca situações reais além da escola e da aula, espaço de aprendizagem.

Pressupõe-se que o ensino de uma língua estrangeira aos/as jovens pode se tornar mais uma oportunidade de reflexão de estilos de vida, de culturas, descobertas, experimentações, construção e reconstrução de identidades juvenis, pois tal ensino propicia espaços sociais diversos para os/as jovens, na medida em que o/a jovem deseja se inserir na sociedade, ter uma vida afetiva, uma identidade social,

mesmo que o futuro se apresente incerto ou sem modelos de sucesso social (MARGULIS, 2001).

Os/ as jovens querem imersão em outros mundos, intercâmbios e estudos em escolas de idiomas nos países das línguas selecionadas para aprendizagem, tendo em vista que têm uma mobilidade ampliada, não somente física, mas também uma mobilidade no ciberespaço. O estudo de uma língua estrangeira pode ser um facilitador para essa mobilidade. Estar exposto a uma ou mais línguas faz com que abstrações ocorram, permitindo uma ampliação de espaço de cultura e identidades dos/as estudantes envolvidos nesse processo, pois outras línguas também os/as constroem.

Assim, a partir dos temas discutidos pelos/as jovens estudantes de LE sobre as dificuldades e motivações neste estudo, bem como das orientações coletivas emanadas nos grupos de discussão, que originaram inclusive os nomes dos grupos *Aurora*, *Tirar Onda*, *Com Música*, *Dimensão*, *Esforço*, constatou-se três sentidos para o estudo de LE: a) de uma caminhada que se inicia no momento de tentar o acesso a um CIL com várias idas e vindas aos sorteios de vagas ou espera para vaga remanescente e que tem uma duração, até que se atinja o nível Avançado, com momentos de titubeios ao longo do percurso e durante muitos anos de curso; b) um segundo sentido deste estudo são as vivências escolares, a partir da permanência na escola e as experiências coletivas realizadas; c) e finalmente, um terceiro sentido é a de projeção para um futuro, que se delineia a partir deste estudo em um momento presente, que poderão se concretizar em um futuro imediato.

Os sentidos e significados do ensino de LE para o/a docente no Distrito Federal

A reconstrução dos dados oriundos de grupos de discussão de jovens que lecionam LE revelou as trajetórias dos sujeitos de pesquisa relacionadas ao estudo de línguas, desvelando suas dificuldades e motivações quanto à docência em línguas. As orientações coletivas dos/as participantes geraram os respectivos nomes dos grupos de discussão: *Porto Seguro*, *Pedra do Sapato*, *Como um Espelho*; *Jogado aos Leões*. Assim, há medo e pânico no início da docência, podendo surgir um sentimento de mal estar, de insegurança e de desconforto diante do/a outro/a, tendo de se enfrentar questões pessoais como a timidez. Há desconforto com o encontro com o público heterogêneo e com a busca pela perfeição, inclusive com o debate do docente

nativo/a ou não em LE. Segundo Tomazoni e Lunardi (2010), “a busca pela perfeição, encarnada no conceito do falante nativo/a é uma fonte de constante estresse no dia a dia de profissionais da língua inglesa” (p.223).

Em contrapartida, há uma sensação de dominar o ambiente da sala de aula, com suas quatro paredes, estando seguro na docência com alguns poucos anos de experiência e de ser um profissional de sucesso, capaz de introduzir temas junto aos/às estudantes jovens sobre sonhos a serem realizados. Jovens que se colocam como modelo para jovens.

Assim, o sentido do ensino de LE para jovens que o lecionam passa pelo entendimento de sua condição juvenil na docência, ou seja, do que significa ser um/a jovem que leciona para outro/a jovem. Este/a jovem que dá aula para jovem, talvez não perceba o possível “abismo que existe entre o estudante e o docente” (BERNSTEIN, 1993, p.25), justamente pela condição juvenil na qual se encontra. Os/as participantes deste estudo definiram o ser jovem como um camaleão, que é flexível e que está sempre pronto para se adaptar às mudanças.

Outro desafio no ensino de línguas é o da formação inicial e continuada na profissão docente. Ao promover um grupo de discussão na escola conveniada de francês à SEDF, observou-se que na função docente desta escola há dois tipos de identificação para o trabalho no ensino de línguas: o instrutor/monitor de línguas (nível médio) e o/a professor (nível superior)³. A partir dos grupos de discussão em CILs, observaram-se dois tipos de identificação docente: o/a professor efetivo da SEDF e o/a temporário/a. A comparação de identidades profissionais docentes não foi alvo deste estudo. Constatou-se a necessidade de pesquisas posteriores sobre esta questão: professor/a e instrutor/a de línguas e professor/a efetivo/a e temporário/a⁴.

A realização de concurso para docente efetivo/a da SEDF é uma das expectativas de jovens na docência em LE e foi tema debatido em grupos de discussão. Os/as jovens que lecionam LE relatam situações de discriminação por serem docentes temporários/as no que se refere às escolhas de turmas. O/a docente efetivo/a recém-contratado/a compara-se ao docente de contratação temporária por não ter lotação definitiva na escola e está sempre sujeito as mudanças de última hora. Os problemas gerados com as diferenças contratuais de docentes em uma mesma escola são situações administrativas peculiares aos/às docentes de toda a rede pública do DF e não apenas aos docentes de LE em CILs. Contudo, observa-se que este/a docente, ao ser lotado em uma unidade de CIL, enxerga-se como docente de

CIL e não de escola regular, e isto é visto de forma positiva, na medida em que julgam que nos CILs haverá melhores condições para o ensino de LE. Esta perspectiva positiva é advinda de sua condição também de ex-estudante em CIL, trazendo para sua docência, ratificando que os saberes docentes são de origem pré-profissional, acadêmico ou profissional (TARDIF, 2005). Isto acontece no ensino de LE no CIL e na escola conveniada de francês à SEDF, na medida em que são escolas vistas com ambientes de melhores condições de trabalho docente e formação continuada.

As trajetórias dos/as jovens aprendentes e docentes de línguas não são lineares: iniciam seus cursos e trabalhos, abandonam, recomeçam, aprendem outro idioma, retornam para aprofundar seus estudos. Delineiam-se diversos contextos. A uma dimensão sócio-histórica da apropriação de uma LE, no caso, pode se manifestar por meio de interações pontuais em LE, mas estudos longitudinais sobre as etapas sucessivas dos percursos de aquisição de LE são necessários para compreender as trajetórias e a questão geracional em língua estrangeira (PORQUIER; PY, 2004).

Ao se adentrar nas trajetórias de jovens que lecionam LE, cotejaram-se as mesmas com as trajetórias das professoras pioneiras de CIL, pois a compreensão das trajetórias de docentes de outra geração trouxe aportes para o desvelamento do sentido de ensinar LE para os/as jovens contemporâneos/as. O que contribuiu para a análise de jovens que lecionam LE foi o entendimento das falas de pioneiras na docência, pois compreender a juventude significou entender a velhice, a reflexão de uma geração em relação à outra. Enfoques individualizados limitam a compreensão das “representações, identidades e situações sociais”, entretanto, este “jogo de poder entre gerações”, na medida em que as gerações não se substituem, mas se sucedem (BRITTO DA MOTTA, 2010, p.10). A compreensão de quem são os/as docentes, como se constituíram como professores/as ao longo de seu percurso profissional e de suas trajetórias podem contribuir na valorização e no resgate da profissão docente, pois os marcadores de tempo social podem ser identificados, nos dias de hoje, na fala de docentes contemporâneos/as.

Perspectivas de docência em língua estrangeira por meio da fala de docentes pioneiras e de docentes contemporâneos/as

Considera-se, por meio dos relatos da geração de docentes pioneiras de CIL, que houve, nos primeiros anos de funcionamento do CIL, a constituição do que

Imbéron (2010) intitula de “uma comunidade formadora”. As docentes pioneiras relatam que elaboravam “uma cultura própria no seio do grupo e não somente uma reprodução sistemática de cultura social ou acadêmica dominante” (IMBÉRON, 2010, p.86). Estas docentes buscaram uma formação *in loco*, que chamaram, inclusive, de “treinamentos” para o trabalho docente e aquisição de estratégias de melhor apropriação do idioma pelos/as estudantes.

A formação continuada na escola era realizada com parcerias de embaixadas e de membros externos à SEDF. A geração contemporânea de docentes, insistiram no contínuo desejo de aprender, quer por estudos mais aprofundados no idioma que lecionam, quer na ida ao exterior para uma imersão que julgam necessária ao mesmo, quer em outro idioma, enfim, mostram uma “adoção de uma fronteira menos definida entre o aprender e o ensinar” (PIETRARÓIA, 2004, p.78), na medida em que se colocam como aprendentes. A escola está inserida em uma sociedade e não há como isolá-la da mesma, fazendo com que as condições materiais e sociais desta instituição escolar sejam postas aos/às docentes para que a partir das mesmas construam sua existência, humana e social, dentre as quais estão incluídas as atividades que este/a docente desenvolve no seu processo de trabalho docente (CORREA, 2010).

A geração das docentes pioneiras em CIL chama a atenção para organização da instituição na qual trabalharam e para o aspecto positivo na gestão desta escola. Entendem que suas carreiras docentes foram compostas também por atividades exercidas em outras funções na escola, para além da regência de aula. Assim, como em outras profissões, o exercício de certas funções profissionais e sociais, executando outros papéis e na gestão é comum (PORQUIER; PY, 2004). As docentes pioneiras parecem ter tido mais condições de “fechar situações” (SACRISTÁN, 2000, p.167), na medida em que expressam terem se empenhado ao máximo em suas escolas. Os/as jovens que lecionam, reconhecem as dificuldades no início de suas atividades, a greve de docentes, a ausência de material para se trabalhar como esperariam.

Este estudo não teve características de um estudo comparado, porém, a partir do estágio doutoral, reflexões sobre a docência em outros países vieram à tona. Ao traçar a condição docente no Québec do século XIX ao século XXI, Tardif (2013) alerta que o projeto de formação docente para os/as jovens e para os/as menos jovens está inacabado na medida em que se “forma profissionais para uma profissão que não

existe senão no papel e nos discursos oficiais, das universidades e dos sindicatos” (p.311). A discussão sobre a docência, que é alvo de debates no Canadá, sobretudo, com o advento das novas tecnologias de informação, tem corroborado para que os/as jovens que ensinam não se verem somente como profissionais da aprendizagem.

Ao se comparar as trajetórias de docentes pioneiras com as trajetórias de docentes contemporâneos/as, constatou-se que a docência é um emprego e não uma carreira que seguirá ao longo da vida. A docência que surge como grau inicial e uma passagem para outra profissão. Aponta-se para a necessidade de mais estudos geracionais e comparativos sobre a questão docente, cujo cerne seja o “ser docente”. Este/a docente quando é jovem está localizado em uma unidade geracional que se relaciona com outras, construindo sua identidade, reavaliando seus valores e seus projetos de vida.

Concluindo...

Ao término deste estudo, permanecem duas certezas: a necessidade de mais pesquisas sobre o ensino e a docência de LE, sobre os/as jovens, sobre a história deste ensino, sua relação com as associações de docentes; sobre as trajetórias de docentes e de estudantes de LE, pois este é também um campo de investigação em educação; assim como, a necessidade de se repensar uma ampliação da rede de escolas específicas de línguas públicas no DF, com maior oferta de vagas, advinda da obrigatoriedade de estudos de LE em espaços específicos para o mesmo. Muitos/as jovens iniciaram seus estudos sem a consciência do que encontrariam nas escolas de línguas e durante a caminhada, desenvolveram projetos de vida a partir das experiências conjuntivas que tiveram. Antes de se afirmar que as vagas em CILs são ocupadas por aqueles que não as querem ou por aqueles que não as valorizam, é preciso que um retrato desta rede de escolas seja feito, a partir de estudos aprofundados.

Recomenda-se uma concertação entre as escolas regulares que atendem aos anos finais do Ensino Fundamental, as escolas de Ensino Médio e os CILs, aproximando tais instituições. Se o modelo de tributabilidade de escolas pode não servir mais na atualidade, que um novo modelo surja a partir da integralidade, no qual a escola regular seja o núcleo a partir do qual, centros de línguas possam orbitar em

torno da mesma, juntamente com outros centros específicos – de música, de esporte, por exemplo, ampliando os tempos de escolarização dos/as estudantes.

Deste modo, entre a escola de línguas, a escola regular, a universidade, o mundo do trabalho, viagem de intercâmbio e no país do idioma ensinado e aprendido, os/as jovens estudantes de LE do Distrito Federal podem seguir seus percursos escolares. A partir da obrigatoriedade de se estudar em CIL, das vivências em LE em um dos CIL do Distrito Federal ou na escola conveniada de francês à SEDF, oportunidades e projetos de vida podem surgir, bem como a vontade de prosseguir nesses estudos. Por meio do movimento dos/as que vão e dos/as que ficam na carreira docente, percebe-se a necessidade de conhecer o/a jovem e compreendê-los/as melhor, dentro de um contexto histórico-social e geracional, a fim de qualificar os espaços escolares como experiências coletivas, espaços de convivência e de transformação.

NOTAS

INTRODUÇÃO

- 1 Entende-se que uma política pública se constrói a partir de um quadro normativo de ação, ou seja, com recursos alocados, quer sejam financeiros, intelectuais, regulamentares e materiais. Tal quadro normativo de ação não é apenas uma lista de decisões, ações e declarações. É preciso uma estrutura de sentido, que mobilize valores, instrumentos de ação específicos e conhecimentos, bem como seus/suas beneficiados. (MULLER; SUREL, 1998).
- 2 Estágio de um mês na França no final de 2010 e início 2011, patrocinado pela Embaixada da França, intitulado Bourse Exceptionnelle - BOURSEX.
- 3 Estágio de doutorado-sanduíche concedido pela CAPES/edital do programa PDSE, com duração de quatro meses, na Universidade de Montréal, sob a supervisão do Prof. Dr. Maurice Tardif.
- 4 Em 2010, foram realizadas as seguintes disciplinas: Epistemologia das Ciências Humanas e Sociais; Pensamento Pedagógico Contemporâneo; Juventude, Educação e Cultura; Formação do Professor de Língua Estrangeira e Tópicos Especiais em Política Pública em Educação. Em 2011 foram realizadas as disciplinas referentes às atividades programadas de orientação de pesquisa. Em 2012, realizei a disciplina História do Ensino de Língua estrangeira na Pós-Graduação de Linguística Aplicada e o Estágio de Docência em Graduação na disciplina: Gênero e Educação, da Faculdade de Educação. Em 2013, cursei a disciplina “Metodologias Qualitativas e de Interpretação em Educação” na FE/UnB.
- 5 Esta participação ocorreu na convivência com outras doutorandas, na colaboração em pesquisa dos quais o grupo GERAJU integrou, como aplicadora de questionários aos/a jovens na pesquisa Juventude Brasileira e Chinesa, Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/121106_relatorio_estud_o_juventude_brasileira_chinesa.pdf. Acesso em 08/01/2013. E também compondo a equipe do EMDiálogo/DF em 2012, <http://www.emdialogo.uff.br>. Acesso em 12 de outubro de 2012, às 18h45.
- 6 Em 2010 participamos do Seminário sobre Pesquisas Qualitativas (Campinas), do IV JUBRA (Belo Horizonte), da Semana de Extensão da UnB (Brasília), cuja mesa-redonda se intitulou “Juventude e percursos educativos: novas demandas para o ensino médio e Formação de Professores/as”, sob a Coordenação de Wivian Weller. Em 2011, do II Encontro do Grupo de Pesquisa GERAJU na Faculdade de Educação da UnB; do Simpósio Internacional realizado pelo Jubileu de Ouro da ANPAE (São Paulo), do Seminário Internacional “Las Políticas Sociales Urbanas y la construcción de ciudadanía” e do Congresso Argentino de Antropologia Social (Buenos Aires, na Argentina), do Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia e do Congresso de Professores de Francês (Curitiba). Em março de 2012 participamos com apresentação de trabalhos no I Colóquio Internacional de Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras: desafios da aprendizagem e do ensino (Rio de Janeiro) e em abril no Colóquio Internacional: Culturas Jovens Afro-Brasil – América: encontros e desencontros (São Paulo). Em 2013, das atividades do Centro de Pesquisa Interuniversitária sobre a Formação e Profissão Docente – CRIFPE (Montréal, no Canadá), do Congresso AFIRSE – Montréal, do congresso ACFAS em Québec e no II Congresso Ibero-Americano de Estilos de Aprendizagem Tecnologias e Inovações na Educação (Brasília, DF). Em 2014, houve as atividades *in loco* de elaboração do Projeto Político-Pedagógico realizadas com os/as professores/as e estudantes do CIL de Brasília, bem como do curso do Pacto Nacional do Ensino Médio - PNEM.
- 7 Show intitulado Caballero de Fina Estampa – recital completo ao vivo – minuto 00:47:04. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=NAearG9-ioM>. Acesso em 07 de abril de 2013, às 23h.
- 8 Os/as jovens estudantes que estudam língua estrangeira em escolas regulares nem os jovens professores/as que ministram língua estrangeira em escola regular não serão sujeitos dessa pesquisa, apenas aqueles/as inseridos em Centros Interescolares de Línguas ou os que participam da cooperação técnica firmada entre a Secretaria de Educação (SEDF), ou seja, na escola conveniada de francês à SEDF.

9 De acordo com a Diretoria de Censo Escolar 2011 da Secretaria de Estado de Educação do DF durante o primeiro semestre de 2011, havia 34.148 estudantes em CIL do DF em 1876 turmas. Durante o segundo semestre havia 32.133 estudantes em 1816 turmas. Observamos que há sempre uma diminuição de alunos/as durante o segundo semestre do ano letivo. Esta diminuição do quantitativo de estudantes em CIL de 2011 a 2013.

10 Para exemplificar, tem-se a Aliança francesa de Brasília como uma associação de cultura franco-brasileira e a Casa Thomas Jefferson, como um centro binacional no Distrito Federal.

11 Conforme a reflexão sobre as políticas públicas de língua estrangeira – francês - no DF a partir do artigo de DAMASCO (2010).

12 A Cooplem é uma cooperativa de ensino de língua estrangeira moderna que foi criada por meio de assembleia no dia 12/09/99 e foi registrada na Junta Comercial de Brasília no dia 17/11/99 e na OCDF em dezembro do mesmo ano sob o nº E002, segundo informações oriundas de seu site em 06 de outubro de 2011: <<http://www.cooplemidiombras.com.br/a-cooplem>>. Essa cooperativa teve o início de suas atividades em fevereiro de 2000, com aproximadamente 350 alunos, que foram distribuídos nas unidades de Taguatinga Norte e Ceilândia. Há outra cooperativa de professores de língua estrangeira em Sobradinho.

13 Escolas privadas de idiomas são consideradas escolas livres. Há diversas franquias e empresas de ensino de idiomas tal como Fisk, Wise up, entre outras.

14 Segundo a mídia escrita, o ensino de inglês no Brasil está em expansão, sendo que entre 2010 e 2011 o faturamento das 73 redes de escolas de idiomas, que já somam 6.215 unidades pelo país, cresceu 11% e chegou a R\$ 3,1 bilhões, segundo levantamento da Associação Brasileira de Franquias (ABF). Estes dados excluem as escolas que não funcionam como franquias de redes. Disponível em: <<http://m.g1.globo.com/educacao/noticia/2012/07/brasil-perde-oportunidades-por-falta-de-dominio-do-ingles-diz-especialista.html>>. Acesso em 17 de janeiro de 2014.

15 Discussão sobre a identificação do profissional como instrutor ou professor de línguas em <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/qt1/professora_ou_instrutora.pdf> Acesso em 18 de janeiro de 2014, às 20h.

16 Conforme a reflexão sobre as políticas públicas de língua estrangeira – francês - no DF a partir do artigo de DAMASCO (2010).

17 No ensino regular se aceita até mais de 40 estudantes por turma. Nos Centros Interescolares de línguas do DF até 25 estudantes, na escola de francês conveniada à SEDF até 16 estudantes e em um centro binacional de ensino de idioma até 15 estudantes.

18 Segundo o Censo do IBGE 2010 em <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice>>. Acesso em 09 de outubro de 2011.

19 Segundo o Censo do IBGE/Estados em 2010 em <<http://ibge.gov.br/estadossat>>. Acesso em 09 de outubro de 2012.

20 De acordo com o Censo Escolar 2013, com data de referência de 27 de março de 2013. Disponível em <<http://www.se.df.gov.br>>. Acesso em 16 de março de 2014.

21 Sem considerar os/as profissionais de contratação temporária.

22 De acordo com <<http://www.se.df.gov.br>>. Acesso em 13 de abril de 2012. Este estudo não visou uma comparação dos dados sobre as matrículas da SEDF em CILs. Este tema ser alvo de investigação posterior.

23 Em 2012, houve 21.496 matrículas em inglês, 7.481 em espanhol, 3.955 em francês e 724 em outros idiomas (alemão e japonês). Em 2013, houve 20.979 em inglês, 7.164 em espanhol, 3.696 em francês e 663 em outros idiomas (alemão e japonês).

24 Observa-se uma lacuna de pesquisas comparativas entre os quantitativos de estudantes em CIL e na escola conveniada de francês a SEDF ao longo dos anos. Este estudo não pretendeu comparar tais quantitativos.

25 De acordo com Spósito (2009), do total de 1.427 trabalhos produzidos entre 1999/2006, nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Serviço Social sobre juventude, houve 12 trabalhos cuja interseção foi “juventude e no/do estrangeiro”, totalizando 0,84% do total (p.25).

26 Tradução nossa.

27 Portine (2010) relata que até 1978, o termo “aluno” foi utilizado no ensino de francês como língua estrangeira. Entre 1978 e 1980, substituiu-se este termo por aprendiz, o que provocou uma centralização sobre o sujeito aprendiz e não na aprendizagem em si.

28 Como exemplo que utilização do termo adicional, tem-se a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre que o emprega, justificando o termo adicional pelo “acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127)..

29 Para além da experiência pessoal e desafiante que é a pesquisa doutoral, a participação em congressos possibilitou o contato com seu primeiro orientador, Prof. Dr. Ulf Gregor Baranow. Sob a orientação do mesmo pôde vivenciar a interdisciplinaridade, tendo em vista que na graduação em Letras, por meio de pesquisa sobre dissertações e teses em Letras e Linguística, esta pesquisadora permitiu-se circular entre as áreas de conhecimento: Linguística, Linguística Aplicada, Ciência da Informação e Educação.

30 No período compreendido entre 24/01/2002 e 28/08/2006.

31 Prof. Dr. François Dubet, da Universidade de Bordeaux e Prof. Dr. Maurice Tardif, da Universidade de Montréal.

32 Prof^a Dr^a Valérie Spaëth, que em 2011 atuava na Universidade de Besançon e em 2013 transferiu-se para Universidade Sorbonne III, especialista em Didática das LE.

33 O contexto dos/as jovens e das línguas estrangeiras foi tema da conferência de final de estágio na Universidade de Montréal proferida pela pesquisadora em 28 de maio de 2013. Disponível em: <<http://www.crifpe.ca/conferences/view/202>>. Acesso em 10 de julho de 2013.

34 Isso ocorreu com a defesa em 2008 da dissertação de mestrado intitulada: “Direito à educação: a atuação das Promotorias de Justiça e de Defesa do Ministério Público e Territórios, entre 2001 e 2007”, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

35 Ao concluir este período de doutorado, a pesquisadora se aproximou mais ainda das questões docentes do ensino de francês, tendo sido eleita presidente da associação dos professores de francês do DF para o período de 2013/2015.

36 Na pesquisa qualitativa de caráter reconstrutivo, fala-se em teorização e não em teoria, conforme CHARMAZ (2009).

37 Este quadro-síntese foi sugestão da Banca de Qualificação do Projeto de Tese, abril de 2012.

CAPÍTULO I LINGUAGEM, LÍNGUA, LÍNGUA ESTRANGEIRA

1 Frase inicial do livro didático de francês estrutural De Vive Voix: “Taxi, taxi, número 6 da rua Montmartre, por favor”. Foi por meio deste livro didático que a pesquisadora aprendeu francês. Esta lição foi decorada por muitos estudantes que aprenderam francês. De acordo com Barthélémy (2007), este livro didático da década de 1970, estava baseado nos princípios do francês audiovisual: ouvir, repetir, decorar e reproduzir a fala do/a personagem no aprendizado de LE. Esta lição que fez com que diversas pessoas fossem para Paris, na rua Montmartre à procura deste endereço fictício: da ficção à realidade, ou seja, de um curso de francês iniciado nos anos 1970, para uma vida profissional voltada ao ensino de línguas.

2 Tradução nossa.

3 Tradução nossa.

4 Os autores Berger e Luckmann (2009) exemplificam como uso de padrões linguísticos a gramática. Não se pode usar as regras da sintaxe alemã quando se fala inglês.

5 Tradução nossa.

6 Tradução nossa.

7 Tradução nossa.

8 Não se pretende perfazer o caminho de Saussure, que ao separar língua de fala, estabeleceu o objeto científico “língua” como algo geral e social e “fala” como algo individual.

9 Tradução nossa.

10 Tradução nossa.

11 Apesar de reconhecer a importância do bilinguismo e do ensino de língua estrangeira como língua segunda, este não foi nosso objeto de pesquisa e estudo.

12 Ver Benveniste (2005, p.119-120).

13 Dêixis é definido por Neveu (2008) como “um modo de relação referencial que se manifesta pelo fato dos signos linguísticos que o exprimem não poderem ser interpretados independentemente de coordenadas pessoais e espaço-temporais definidas pela situação de enunciação” (p. 93). Charaudeau e Maingueneau (2008) destacam que dêixis e dêiticos são entendidos como palavras de significação próxima.

14 Tradução nossa.

15 Bastos e Candiotti (2007) definem descrição sincrônica como a teoria linguística que se ocupa “com a descrição e análise das estruturas pelas quais a linguagem opera e é usada por um determinado grupo de falantes em um determinado tempo” (p.47).

16 Sobre a noção de enunciação, ver Portine (2010).

17 Há eventos que aproximam a Educação da área intitulada Linguística Aplicada. Por exemplo, em março de 2012, a Faculdade de Educação e a Faculdade de Letras da Universidade

Federal do Rio de Janeiro em parceria com a Embaixada da França organizaram o I CIFLE – Colóquio Internacional de Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras aproximando esses dois campos do conhecimento.

18 Segundo Guisan (2009), os estudos sociolinguísticos enfatizam hoje “particularmente a função identitária das línguas, e em consequência parece necessário desmontar também os mecanismos que instrumentalizam essas línguas na construção dos mitos sobre os quais se fundamentariam as identidades coletivas” (p. 17), devido à fragilidade das categorizações de denominações como línguas, dialetos, socioletos, variantes, entre outros.

19 Tradução nossa.

20 A partir do esquema de Jakobson presente em Jakobson (2005).

21 São seis as funções dialógicas da linguagem: referencial (foco no contexto); emotiva (foco no remetente); conotativa (foco no destinatário); fática (foco no canal); metalinguística (foco no código, pois a linguagem fala pela própria linguagem); e poética (foco nos próprios signos da mensagem, tornando-a multissignificativa).

22 Charaudeau e Maingueneau (2008) afirmam que esse termo “designa um dos grandes tipos de referência de uma expressão, aquela em que o referente é identificado por meio da própria enunciação dessa expressão” (p. 147).

23 Penco (2006) destaca que a Linguística Gerativa refere-se à faculdade da linguagem entendida como uma capacidade mental individual e inata; sistema sintático, módulo que permite produzir frases gramaticais.

24 Segundo Silva (2004) a “abordagem do aspecto pragmático na linguagem se inicia e se desenvolve fora da Linguística” (p.05). Pode-se considerar o/a usuário da linguagem por três enfoques: o primeiro enfoque determina a relação da linguagem com o mundo, o segundo considera o/a usuário/a na sua relação com a linguagem e o terceiro enfoque vê o/a usuário/a como um/a interlocutor/a.

25 Tradução nossa.

26 De acordo com a Linguística Textual, a análise transfrásticas ocorre quando não se consegue explicar a partir da análise sintática ou semântica. Esta análise segue além da análise da frase simples, por exemplo, quando há, uma correferenciação ou coerência dos tempos verbais. Observa-se que neste tipo de análise não se considera o texto como objeto de análise, parte-se da frase para o texto. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/06.htm>? Acesso em 22 de julho de 2014.

27 A vertente francesa, segundo Charaudeau e Maingueneau (2008) “desestrutura o texto” (p.202). É uma abordagem analítica com influências do modelo psicanalítico. Há uma relação língua, sujeito e história, sendo o discurso o testemunho dessa relação. A língua surge como um fato social, mas na relação estrutura/acontecimento o que os atrela é a ideologia e o inconsciente. Na análise de discursos pela vertente francesa propõe-se uma descrição, uma interpretação, análise de paráfrases, metáforas e a análise dos equívocos, dos efeitos da falha, segundo Orlandi (2011).

28 Ver Resende e Ramalho (2006) e Barbosa (2009).

29 Nesse caso, o sujeito está propenso ao amoldamento ideológico e linguístico e a língua é uma atividade dialética que molda a sociedade ao mesmo tempo em que é também moldada por ela (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008).

30 Para o autor, frases isoladas têm sentido se for, por exemplo, senha entre espíões.

31 Tema que foi tratado neste estudo pela leitura de Goffman (1973a, 1973b, 1974, 1986, 1987).

32 Goffman (1974) entende que a classificação de atos de linguagem pode nos permitir ver que a maneira cuja troca se desenvolve depende em parte do tipo de atos de linguagem envolvidos, em particular com aquele que começa a troca.

33 Câmara Jr (1981) define este termo como “omissão, numa enunciação linguística, do termo presente em nosso espírito porque se depreende do contexto geral ou da situação” (p. 103).

34 Ducrot (1987) afirma que “muitas vezes temos necessidade de, ao mesmo tempo, dizer certas coisas e poder fazer como se não as tivéssemos dito; de dizê-las, mas de tal forma que possamos recusar a responsabilidade de tê-las dito” (p.13).

35 Tradução nossa

36 A mídia propaga que várias são as oportunidades foram perdidas pelo Brasil por falta de profissionais com pouco domínio de inglês, por exemplo, conforme <<http://m.g1.globo.com/educacao/noticia/2012/07/brasil-perde-oportunidades-por-falta-de-dominio-do-ingles-diz-especialista.html>>. Acesso em 07 de janeiro de 2014.

37 Tradução nossa.

38 Tradução nossa.

39 Porquier e Py (2004) concordam que a Linguística Aplicada teve por muito tempo a “missão
 40 principal de contribuir para a melhoria do ensino escolar de línguas” (p.10 – tradução nossa).
 41 Consideram-se agentes envolvidos nesse processo de ensinar e aprender línguas: os/as
 42 professores/as, os/as aprendentes e os outros (pais, equipe gestora, autores de métodos,
 43 gestores de políticas de ensino entre outros).
 44 Lima (2006) acrescenta que o andamento (*scaffolding*) “é o processo de diálogo que orienta a
 45 atenção do aprendiz para elementos ou características primordiais do ambiente” (p. 67).
 46 Para Coste (1988) ter competência comunicativa significa ter capacidade linguística,
 47 capacidade textual, capacidade referencial, relacionadas aos domínios de experiência e de
 48 conhecimento, ter saberes relacionados às trocas e intenções dos participantes e ter uma
 49 capacidade situacional.
 50 Tradução nossa.
 51 Tradução nossa.
 52 Do período colonial até os anos 1930 houve experiências de ensino de línguas, porém este
 53 período não fez parte da discussão neste estudo, embora reconhecemos que o resgate
 54 histórico seja fundamental neste estudo. Para tal, ver Almeida Filho (2004), p.22-23.
 55 SCHMIDT (1958) traz a pesquisa sobre o ensino de línguas, realizada por esta comissão,
 56 entre anos 1924-1927: os contornos da pesquisa, os resultados, e a análise da mesma é um
 57 avanço para época.
 58 Disponível em <<http://www.brasiliasemfronteiras.df.gov.br/sobre-o-bsf/o-que-e.html>>. Acesso
 em 20 de julho de 2014.
 Fundação de associações de professores e de Linguística Aplicada - APEERJ (1981);
 APLIESP (1986); Associação Internacional TESOL e da filiada Braz/Tesol (1986); Associação
 de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) e início do mestrado em Linguística Aplicada (1986)
 na PUC/SP.
 O Canto Orfeônico saiu do currículo obrigatório nos anos 1950/1960. Tudo que não é
 obrigatório, corre o risco de sair definitivamente do currículo escolar. DAMASCO (2012)
 discute a questão sobre a educação musical e o ensino de línguas. Lembra que no Brasil a
 educação musical e a escola nem sempre estiveram juntas ao longo de sua história. Oliveira
 (2011) detalha o modelo nacional de educação musical pública durante 30 anos no Brasil e
 “seus efeitos (que) ainda estão presentes na identidade cultural do povo brasileiro” (Prefácio).
 Disponível em
 <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000132012000100007&script=sci_arttext>. Acesso em 10 de agosto de 2013.
 Título V (Dos níveis e das Modalidades de Educação e Ensino), Capítulo II (Da Educação
 Básica), Seção I (Das Disposições Gerais).
 Resolução da CEB n. 2, de 7 de abril de 1998.
 Resolução da CEB n. 3, de 26 de junho de 1998.
 Resolução do CNE/CEB n. 02/2012, de 30 de janeiro de 2012.
 O decreto n. 7.037/2009 instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH3 que
 reconhece a diversidade e atende às diferentes desigualdades presentes na sociedade
 brasileira.
 Ferreira (2009) relata em seu artigo a percepção de trinta professores de línguas que
 participaram de um curso de formação de professores e diversidade étnico-racial.
 Carta referendada em Assembleia Geral Ordinária de agosto a outubro de 2011, na qual
 havia mais de duzentas assinaturas solicitando a língua francesa em provas do ENEM. Houve
 também a Carta do Professor Francisco Batista de Carvalho, do Ceará, também à Presidente
 do Brasil Dilma Rousseff, com quatrocentas e quarenta assinaturas de estudantes apoiando a
 língua francesa nesse exame. Disponível em <http://fbpf.org.br/enem_fr.htm>. Acesso em 12
 de março de 2012.
 De acordo com Ofício n. 001842, DAEB. Inep/MEC, de 07 de junho de 2011. Disponível em:
 <http://fbpf.org.br/enem_fr.htm>. Acesso em 12 de março de 2012.
 Segundo o Índice de Proficiência em Inglês (EPE, na sigla em inglês), o Brasil, entre 2009 e
 2011 perdeu pontos e caiu 15 posições da EF – *Education First*, empresa de educação
 internacional especializada em intercâmbio. O Rio de Janeiro é o estado melhor colocado,
 seguido do Paraná, Sergipe, São Paulo, Rio Grande do Sul. Cinco capitais brasileiras
 demonstraram proficiência baixa, dentre elas Brasília. Na comparação por gênero, as
 mulheres obtiveram m desempenho melhor que os homens. Os dados foram coletados
 durante três anos em pesquisas gratuitas feitas com 1,7 milhão de pessoas em 54 países,

conforme: <<http://m.g1.globo.com/educacao/noticia/2012/10/brasil-cai-15-posicoes-e-e-rebaixado-em-ranking-de-proficiencia-em-ingles.html>>. Acesso em 07 de janeiro de 2014.

59 Neste estudo, a questão da docência entre o/a nativo/a do idioma que ensina e do/a não-nativo/a não foi um tema privilegiado, embora tenha sido tratado pelos/as sujeitos de pesquisa.

60 Este estudo doutoral não tratará do uso profissional da língua pelo intérprete e da tradução, “ramo especializado da Linguística Aplicada” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENS, 1974, p.157).

61 As duas citações, páginas 14 e 15: tradução nossa.

62 Tradução nossa.

63 Conforme Matos (1976, p.49-57).

64 Para ver mais sobre competência plurilíngue, ver Moore (2006).

65 O valor ilocutório é aquele que um enunciado possui fora de contexto em virtude de suas propriedades linguísticas, como por exemplo: “são oito horas” pode ser definido como uma asserção de valor informativo, mas em contexto pode ter um valor de repreensão, de advertência, conforme exemplo em Kerbrat-Orecchioni (2005, p.75).

66 Anísio Teixeira afirma que “adquirir uma língua estrangeira é adquirir um novo instrumento de pensamento, enriquecer e refinar ainda mais nosso pensamento, retirando-nos do provincialismo de uma só língua para a área maior de duas ou várias línguas” (CHAGAS, 1979, p.19).

67 Anísio Teixeira afirma que “há uma pobreza em literatura didática” (CHAGAS, 1979, p.17).

68 Observa-se uma gradativa diminuição de procura pelos cursos de Letras nos vestibulares e ampliação de vagas na rede de IES particulares, entretanto resta uma lacuna em pesquisas sobre esse movimento de estudantes.

69 De acordo com o relatório da OCDE, o/a professor/a brasileiro/a é um dos que mais trabalham, gastando 25 horas por semana só dando aulas, um porcentual 24% maior do que outros 30 países analisados. A posição do Brasil é apenas inferior à do Chile. Disponível em <http://www.oecd.org/brazil/TALIS-2013-country-note-Brazil.pdf>. Acesso em 22 de julho de 2014, às 14h.

70 Para ver diversos relatos de pesquisa sobre o ensino de língua estrangeira, Almeida Filho (2009b), livro lançado em 1999, intitulado: O professor de língua estrangeira em formação.

71 Ver ainda Gil e Vieira-Abrahão (2008).

72 Sobre esse tema, ver: Almeida Filho (2008), livro lançado em 1993, intitulado: Dimensões comunicativas no ensino de línguas em sua 5ª edição. A abordagem comunicativa significa que “aprender uma LE nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes” (ALEMIDA FILHO, 2008, p.15).

73 Por meio da Resolução n. 01 de 18/02/2002 do Conselho Nacional de Educação com o apoio da SESU/MEC.

74 Por meio da Resolução de n. 02 de 19/02/2002.

75 Por meio da Resolução de n. 18 de 13/03/2002.

76 Ver, por exemplo, Gimenez e Monteiro (2008), a Coleção NPLA (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada) em seu volume 4. Esta coletânea traz uma seleção de trabalhos apresentados durante o II Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas, realizado no Rio de Janeiro em 2008. Revela o desejo de compartilhar experiências, identificar convergências e promover reflexões sobre o contexto sócio-histórico do ensino de línguas na América Latina e a consequente necessidade de formação crítica de profissionais. Ver também: Letra Viva – Edição Especial (2007), *Enseigner le Français Aujourd’hui*, obra organizada por Macêdo (2007), com artigos apresentados no XVI Congresso Brasileiro de Professores de Francês, na Universidade Federal da Paraíba. Entre outras publicações.

77 Em 05 de agosto de 2005, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva transformou o Projeto de Lei 3.987 de 2.000, de autoria do Deputado Atila Lira na Lei 11.161, tornando obrigatória a presença do espanhol no ensino médio nas escolas brasileiras.

78 Em 2006, por exemplo, os Presidentes de quatorze associações de professores de inglês de vários estados do Brasil, representando aproximadamente doze mil associados, reunidos durante a 10ª Convenção Nacional de Professores de Inglês para falantes de outras línguas reiteraram seu compromisso com a educação básica de qualidade

79 O programa Ciências Sem Fronteiras foi lançado pelo governo federal em dezembro de 2011, pelo Decreto 7.642, cujo objetivo é preparar os/as jovens estudantes para criar novas

tecnologias por meio de intercâmbio no exterior. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm>. Acesso em 07 de janeiro de 2014.

80 O programa Inglês sem Fronteiras ofereceu 14.760 vagas em cursos gratuitos de inglês para estudantes da educação superior. A inscrição ocorreu pelo site do programa e o início do curso foi previsto para 20 de janeiro de 2014. Disponível em :

<<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/01/inscricoes-para-curso-ingles-sem-fronteiras-terminam-nesta-sexta-feira.html>> . Acesso em 07 de janeiro de 2014.

81 Em 2013, houve a divulgação para o programa de Assistente de língua portuguesa na França. Este programa foi aberto aos/às estudantes universitários/as brasileiros/as, de 20 a 30 anos de idade, regularmente matriculados em graduação de letras ou de qualquer outro curso na área de ciências humanas no momento de sua inscrição como candidato/a, que tenham completado pelo menos dois anos de estudos superiores quando de sua chegada à França e que possuam um bom conhecimento da língua francesa (nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas). Disponível em

<<http://www.ciep.fr/assistantetr/index.php>>, acesso em junho de 2013. Em 2014, no âmbito dos projetos de cooperação e intercâmbio entre a Guiana Francesa e o Brasil, a Embaixada da França no Brasil lançou edital para contratar estudantes brasileiros para 9 vagas de assistentes de língua portuguesa nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio da Guiana Francesa de 1º de outubro de 2014 a 30 de abril de 2015.

82 Em 2010, há uma formação em Recife (PE) para dez tutores no Brasil para acompanhamento do curso ProFLE. As sessões de formação a distância ProFLE para professores/as de francês gratuitas ocorreram de 2010 a 2012. Em 2013 e em 2014, as sessões de formação são pagas e privilegiam os docentes oriundos/as da Alianças francesas do Brasil.

CAPÍTULO II

JUVENTUDE E GERAÇÕES

- 1 Algumas notícias da mídia sobre o ensino de línguas e juventude: A imprensa do DF noticiou os nomes dos/as estudantes da rede pública do DF que foram contemplados com viagem aos Estados Unidos, dentro do Programa Jovens Embaixadores, patrocinado pela Embaixada dos Estados Unidos no Brasil. (Sala de imprensa da Secretaria de Estado de Educação do DF em 30 de outubro de 2007). Durante esta pesquisa, foram solicitados dados à Seção de Imprensa, Educação e Cultura da Embaixada dos EUA no Brasil que explicitou que em dez anos houve perto de 30.025 candidatos inscritos e foram 293 jovens brasileiros/as contemplados/as por esse programa, sendo que no primeiro ano do mesmo houve 75 candidatos inscritos (2003) e 7.500 candidatos inscritos em 2011 para viagem em 2012. Menos de 30% foram contemplados. Desse total, três estudantes contemplados em 2005, 2007 e 2008 frequentavam os centros interescolares de línguas do DF, pois como critério, além de serem da rede pública os mesmos deveriam ter conhecimento em nível avançado de inglês. No Distrito Federal, em 2008, oito estudantes norte-americanos estiveram em Brasília dentro do Programa Embaixadores da Esperança e em contrapartida a organização não governamental - Companheiros das Américas, que organiza esse programa, enviou jovens brasilienses, entre 13 e 16 anos, aos Estados Unidos. Em 2013 e 2014 as notícias sobre os CILs estão vinculadas também à Secretaria de Assuntos Internacionais do Governo do Distrito Federal. Há também inúmeras inserções da questão da problemática relacionada à falta de proficiência em língua estrangeira do/a jovem na mídia brasileira.
- 2 Islas (2009) chama a atenção para o fato de que os textos clássicos têm sido lidos por acadêmicos para o entendimento do que é o juvenil, pois “o importante, nesse caso, não é o produto, mas o processo de diálogo que se pode estabelecer com eles” (p. 40).
- 3 Conforme Flitner (1968), “esse empirismo refere-se em primeira linha ao período da infância e, antes de mais nada, ao primeiro período da vida [...] A finalidade principal desses esforços era desvendar o mistério da origem do ser humano” (p. 40).
- 4 A primeira carta de Locke é de 19 de julho de 1684 e a mesma contém as primeiras instruções sobre o tema. Em seguida, diversas correspondências são escritas por Locke, até seu falecimento em 1704. Locke encaminha uma séria de recomendações, agrupadas em 65 sessões e dá seus conselhos baseados no bom senso e na experiência, sempre utilizando o modo imperativo. Assim, essa obra é antes de tudo um conjunto de instruções pedagógicas e não apenas uma obra filosófica.
- 5 Esses artigos integram a obra sobre Sociologia da Juventude.

- 6 Para Flitner (1968), Pestalozzi foi o primeiro que compreendeu de modo dialético a tarefa social e o dever humanitário da educação, “reconhecendo ao mesmo tempo o caráter evolucionário-social de instituições educacionais eficazes e superando a alternativa de Rousseau” (FLITNER, 1968, p. 41).
- 7 Islas (2009) afirma que o fato de ter havido em Emile (1762, apud ISLAS 2009) uma separação entre a criança, o adolescente e o adulto, fez nascer três vertentes: a) uma vertente pedagógica, trazendo reflexões, sobretudo, sobre a criança; b) uma vertente psicológica, em que se assumiu a adolescência como uma etapa da vida e c) uma vertente social, tendo o/a jovem como parte da população ou como parte de um ou mais grupos “com características próprias segundo os espaços sociais onde se encontra(m), e que vai se modificando e diversificando historicamente como produtos das transformações da própria sociedade e de suas instituições” (ISLA, 2009, p.18).
- 8 Segundo Flitner (1968) “o período de maturidade não é tratado como fase isolada, mas considerado através de descrições minuciosas no contexto de toda a obra” (p. 39).
- 9 No ano de 2011, jovens estudantes da Universidade de São Paulo manifestaram-se contrário ao policiamento militar nessa universidade e foram amplamente criticados pela mídia brasileira como rebeldes sem causa. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/os-tumultos-causados-pelos-rebeldes-sem-causa-da-usp>>; <<http://blogs.estadao.com.br/tutty/rebeldes-sem-causa-e-vice-versa>>; <<http://twitter.com/andradejpaulo>>; <<http://observatoriopolitico.org.br/2011/11/rebeldes-sem-causa>> , entre outros blogs e sites, acesso em 16 de janeiro de 2012. Essa expressão foi utilizada pela mídia para criticar os/jovens manifestantes como se os/as mesmas reclamassem sem razão. Para Lapassade (1968), “os jovens em cólera não são apenas adolescentes atormentados. Sua crise não é passageira e não testemunha somente uma busca ansiosa de si” (p.117). Esse autor define os rebeldes sem causa não como os revolucionários, pois não visam a mudança de uma ordem social. Também não são delinquentes, pois não pretendem aproveitar-se da sociedade, visto que destroem seus símbolos muitas vezes.
- 10 Esse autor sublinha que essa revolta era um fato da multidão silenciosa e não de uma minoria. Isso não se poderia explicar nem pela crise de puberdade, nem pela de adolescência, pois uma multidão silenciosa assume características destruidoras. Para Lapassade (1968), essa foi uma reação radical e total a um sistema social, que, nesse gesto coletivo, era marginalizado e justamente esse niilismo reflete o mal-estar de uma juventude que está em uma sociedade que mantém um sistema conformista, que se baseia em valores por vezes ilusórios.
- 11 Weller (2010) destaca que há duas versões desse ensaio em língua portuguesa, a partir da versão inglesa pública em 1952 na coletânea de Mannheim intitulada *Essays on the sociology of knowledge*. Para que se tenha uma versão mais próxima do texto original em alemão que se recorra à versão espanhola do artigo publicado na Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), de 1993.
- 12 Há outras obras desse autor no período entre Guerras: A Análise Estrutural da Teoria do Conhecimento (1922); As Funções Atuais da Sociologia (1932); e Homem e Sociedade na Era da Reconstrução (1935). Em 1952 é lançada a coletânea de ensaios de Mannheim que foram escritos entre 1923 e 1929, pela Oxford University Press.
- 13 Ver também WELLER (2010).
- 14 Entelúquia na filosofia de Aristóteles é a posse que cada ser tem de sua perfeição, do seu objetivo maior e finalidade.
- 15 Ver Weller (2010).
- 16 Pais (1993) apresenta duas correntes de interpretação sobre juventude, que não serão objetos de estudo aqui: a) corrente geracional, a corrente que considera juventude como fases da vida, onde prevalece a busca por aspectos uniformes que a caracterizam como uma geração, definida por critério etário; b) corrente classista, a corrente que considera juventude como um conjunto social, variado, dadas as diferentes situações sociais. Há também no campo de juventude estudos que se utilizam dos conceitos de socialização e cultura juvenil a partir de Reguillo (2003), Peralva (1997), Pais (1993).
- 17 Tradução nossa.
- 18 Conforme a publicação da Unesco “Políticas públicas de/para jovens” (2004), data definida em 1985 no Ano Internacional da Juventude, pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=135923&set=4A53A355_3_269&gp=1&mode=e&lin=1&ll=1>

- 19 Tradução nossa.
- 20 Tradução nossa.
- 21 Tradução nossa.
- 22 Tradução nossa.
- 23 Essa pesquisa (2008) contou com a colaboração de Raphaël Wintrebert (doutor em Sociologia pela EHESS - Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, em Paris e fundador do *Observatoire Jeunes & Travail*), cujo prefácio desse relatório é de François de Singly (professor de sociologia na Universidade Paris Descartes, especialista em família, educação e na relação mulheres/homens).
- 24 Foram mais de 22.000 pessoas interrogadas das seguintes nações pesquisadas: Dinamarca, Estônia, França, Finlândia, Alemanha, Itália, Noruega, Polônia, Rússia, Espanha, Suécia, Reino-Unido, Estados Unidos, China, Japão, Índia, e Taiwan. Em cada país, foram interrogados mil jovens entre 16 e 20 anos e trezentos adultos entre 30-50 anos.
- 25 Os fatores de referências identitárias segundo os jovens são: família, amigos, formação, profissão, língua, sistema familiar, orientação sexual, nacionalidade, idade, comunidade local, religião, identidade europeia e grupo étnico (STELLING, 2006, p.38).
- 26 Nesse artigo, Feixa (2006) classifica os/as jovens em diversas gerações: geração A (Adolescente); B (*Boy Scout*); K (*Komsomol*); S (*Swing*); E (Escéptica - cética); R (*Rock'n'roll*); H (*Hippy*); P (*Punk*); T (*Tribu*); e R (*Red*). Outros autores seguem essa linha, trazendo novas classificações para os/as jovens, o que não invalida a tentativa de compreendê-los no nosso entender.
- 27 Tradução nossa.
- 28 Britto da Motta (2010) retoma o jogo de poder entre gerações, tendo em vista que as gerações não se substituem, mas se sucedem. Analisar juventude significa entender a velhice também, pois é necessário que se apresente uma geração em relação à outra. Enfoques individualizados limitam a compreensão das “representações, identidades e situações sociais” (BRITTO DA MOTTA, 2010, p.10). Em suas pesquisas, essa autora conclui que a existência social de uma geração não significa unificar as divisões sociais de classe nem de sexo, pois ela se inscreve em sua própria estruturação e lá impõe as divisões de idade e de geração, investidas da função específica de marcadores de tempo social. Nesse estudo não se pretende aprofundar o estudo sobre a velhice, porém a partir das falas de jovens estudantes de francês em 2010, observou-se que o mundo dos adultos e dos/as jovens se cruza em salas de aulas de língua estrangeira e que o olhar detalhado geracional pode contribuir para o entendimento de quem é esse/a jovem que estuda idiomas, com quem ele/a o faz e como isso acontece.
- 29 Segundo Feixa e Leccardi (2010), na Itália surge a ideia de uma concepção genealógica de geração, em que o tempo biográfico, o tempo social e o tempo social estão interligados. A reflexividade torna-se um princípio de análise de gerações e processos de mudança social.
- 30 Compreende-se que gerações não são grupos sociais, pois em um grupo coexistem diversas gerações. Ver Margulis (2001).

CAPÍTULO III

ABORDAGENS RECONSTRUTIVAS: APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

- 1 Tradução nossa.
- 2 Tradução nossa.
- 3 Tradução nossa.
- 4 Tradução nossa.
- 5 Tradução nossa.
- 6 Para maior aprofundamento nessa questão sobre este método ver: Weller, 2011; Vilela, 2003; Zago, Carvalho e Vilela (2011).
- 7 Para maiores informações sobre esse método ver: Weller et al, 2002; Weller, 2005; Bohnsack e Weller, 2010.
- 8 Para maior aprofundamento, ver STAUSS e CORBIN (2008) e CHARMAZ (2009).
- 9 A Análise de Conteúdo, segundo Bauer (2002) “trabalha tradicionalmente com materiais textuais escritos, mas procedimento semelhante pode ser aplicado a imagens [...] ou sons [...]” (p.195). Bauer (2002) destaca que há uma diversidade de unidades de amostragem e de registro, podendo ser: a) unidades físicas: como livros, cartas, filmes; b) unidades sintáticas: como capítulos de livros, títulos, artigos, manchetes de jornais, tomadas em um filme; c) unidades proposicionais, o núcleo lógico de frases, realizando inclusive a desconstrução de

frases complexas em núcleos proposicionais; e e) finalmente, unidades temáticas ou semânticas, que podem ser conceituadas como características dos textos (p. 198).

10 Para compreender a evolução do termo interação, ver Bohadana (2012).

11 Esses autores destacam que em na palavra interação, o prefixo *inter* condensa todas as questões próprias do espaço da interlocução, tais como a fala, o laço psicológico existente entre a relação de si mesmo para si mesmo e da relação de si mesmo para o outro, e o laço social. (CHISS; PUERCH, 1999, p.102). Cuq (2003) define esse prefixo como sendo a primeira parte de termos que designam um laço entre entidades da mesma natureza e que tal prefixo é também utilizado e em outros campos de conhecimento, como por exemplo, intercultural e intertextual, termos do campo da Didática.

12 Garfinkel (2006) explica que o prefixo *ethno* expressa o que os membros de uma sociedade têm de disponível para o uso de conhecimentos, que estão presentes no senso comum dessa sociedade.

13 Esteban (2003) afirma que a Etnometodologia nasceu nos EUA, em torno da obra de Garfinkel (p.183).

14 Garfinkel (2006) se pergunta: “Qual tipo de experiências formam o observado, porém o não percebido?” (p.57). – Tradução nossa.

15 Tradução nossa.

16 Tradução nossa.

17 Os autores citam como exemplo de obstáculos as lacunas lexicais, a incapacidade de articular ou de discriminar certos fonemas e a dificuldade sintática da nova língua.

18 Tradução nossa.

19 Esse autor afirma que estudos antropológicos têm, sobretudo, considerado tais espaços como uma reserva temporária e situacional na qual o indivíduo se desloca e não apenas “como um direito permanente e egocêntrico do mesmo” (p.45 – tradução nossa). Goffman (1973b) tem como categoria o espaço pessoal, ou seja, a porção de espaço que envolve um indivíduo.

20 De acordo com Cuq (2003) a Etnografia da Comunicação está mais interessada nos rituais e nas rotinas da conversação, no insulto entre pares, na polidez, nas exclamações de valor fático, no riso em diferentes situações da comunicação, nos disfuncionamentos em comunicação interculturais e nos traços de construção de relação interpessoal.

21 Ver Cuq (2003).

22 Cuq (2003) afirma que Hymes entende que a fala, sendo antes de tudo social, necessita de ser estudada por meio de abordagens etnográficas, antropológicas e linguísticas (p.88). A competência comunicativa engloba além da competência linguística, outros componentes em sinergia com o contexto social.

23 Ver Traverso (2009).

24 Durante a pesquisa de campo deste estudo, observou-se que a alternância de código ocorreu durante duas entrevistas narrativas realizadas em 2011 e durante alguns momentos de grupos de discussão com jovens docentes.

25 Tradução nossa.

26 Vernant (1997) entende que toda enunciação é interpretada em termos de *speech acts* produzido por um locutor determinado em um contexto específico. Traduz do inglês para o francês essa expressão *speech act* por *acte de discours*. Em português, acrescento que poderíamos traduzir também por atos de discurso (tradução nossa).

27 Vernant (1997) explica que Austin classificou os atos de discurso desde 1962 e Searle propôs uma classificação que serviu em seguida para caracterizar “as forças primitivas da lógica ilocutória que ele elaborou mais tarde com Vanderveken” (p. 43).

28 Bannell (2006) afirma que apesar de Habermas não ter escrito quase nada sobre a educação forma, “a educação, no seu sentido mais amplo de processos de formação, é um tema central no pensamento habermasiano” (p. 18).

29 Tradução nossa.

30 Tradução nossa.

31 Goffman (1973b) afirma que “tomar o turno exige não apenas uma regra de combinação, mas também um meio de fazer valer seu direito” (p.50) – Tradução nossa.

32 Goffman (1973b) destaca que há marcadores de vários tipos (centrais, de fronteiras, de sinais e marcadores de relação, por exemplo, (p. 55-56). Em nota n. 21 de rodapé, esse autor cita que um dos primeiros empregos sociológicos desse termo foi na obra de Robert Sommer, intitulada “*Sociofugal Space*”, publicada em 1967 (GOFFMAN, 1973b, p.55).

- 33 Na comunicação há preocupações ritualísticas segundo Goffman (1987). Uma conversação
apresenta um tema de abertura que se deixa identificar como o tema principal.
- 34 Entendendo como análise linguística apenas uma descrição linguística que se assenta em
uma composição daquilo que está escrito.
- 35 Na interação, segundo Goffman (1973a), quando o indivíduo é colocado em presença de
alguém, ele pode: a) desejar dar uma ideia supervalorizada de si mesmo; b) dar uma ideia
valorizada de seus interlocutores; c) compreender aquilo que seus interlocutores pensam a
seu respeito; d) não deixar que seus interlocutores tenham nenhuma ideia clara a seu
respeito; e) desejar instaurar um acordo suficiente para que a interação prossiga; f) enganar
seus interlocutores; g) se desembaraçar deles e descartá-los; h) levar seus interlocutores ao
erro; e i) contrariá-los ou insultá-los.
- 36 Goffman (1973a) entende que na comunicação ou na interação ninguém espera que tudo
seja perfeito. Esse tipo de harmonia é um ideal otimista.
- 37 Goffman (1973a) acrescenta que um indivíduo, que se intitula ator pode sempre transmitir
intencionalmente falsas informações nessas duas formas de comunicação (explícita e
indireta). Sendo que a primeira maneira, expressão explícita usada para enganar e a
segunda, expressão indiferente, feita para a simulação.
- 38 A partir de um olhar da vida social, que se organiza nos limites físicos de um estabelecimento,
Goffman (1973a) encontrou a descrição de uma série de traços que compõem esquema
aplicável para qualquer organização social real, mesmo se ela seja doméstica, industrial ou
comercial. Seu interesse é examinar de qual maneira uma pessoa, em situações das mais
banais, se apresenta ela mesma e apresenta uma atividade aos outros, por quais meios essa
pessoa orienta e governa a impressão que ela produz sobre eles e quais os tipos de coisas
que ela não pode se permitir ao longo de sua representação.
- 39 Para Goffman (1987) uma mudança de posição implica então uma mudança de atitude que
nós tomamos em relação a nós mesmos e aos outros presentes e que se exprime na maneira
com a qual nós tratamos a produção ou a recepção de uma enunciação. Os falantes em
interação não cessam de mudar de posição e isso é um traço constante da fala natural. E na
análise de *footing* é importante a delimitação de estrutura de participação e o formato de
produção. Quando se fala em formato de produção se fala de encaixamento. São múltiplas as
possibilidades de mudança de posição no tempo e no espaço. Assim, os encaixamentos e
ritualização funcionam como mudança de *footing*. Mudança de voz também propicia mudança
de *footing*. Podemos também manter o nosso *footing* em vários turnos de nossa fala.
Ver Bohnsack (2010; 2014).
- 40
- 41 Durante o Congresso Brasileiro de Linguística Aplicado em setembro de 2013, houve um GT
intitulado Análise da Conversa. Os temas dos trabalhos aprovados para apresentação fora: o
ensino de línguas, a identidade profissional, o ensino a distância (ambientes virtuais e a
comunicação *online*), o letramento acadêmico, a diversidade sexual na escola, a cultura do
livro didático, a análise de entrevista de professores, entrevistas de alunos de ensino médio, a
consciência linguística de comunidades quilombolas do Rio Grande do Sul, línguas
minoritárias e processos migratórios, a língua portuguesa, análise durante a mediação familiar
e judicial e as questões de estágio supervisionado.
- 42 Lillian Divan tem como objeto de estudo a negociação da identidade de consumidor no
PROCON. Roberto Perobelli tem seu foco de estudos nas práticas de neutralidade na
atuação do mediador na Vara de Família de uma cidade do interior do Estado do Rio de
Janeiro. (GRAGOATÁ, Publicação do Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Fluminense, - n. 01 (1996) – Niteroi: EdUFF, 2009, n. 25, 2. sem. 2008, p. 223-
225).
- 43 Tradução nossa.
- 44 Tradução nossa.
- 45 Tradução nossa.
- 46 Tradução nossa.
- 47 Esta autora estudou a Análise da Conversação na França e atua na Universidade de Lyon II.
Sua obra foi publicada em 2004, reeditada em 2007 e 2009, precedida pela obra
“Conversations familières” de 1996, sem tradução para o português.
- 48 Ver Halliday, McIntosh, Strevens (1974). Sobre os códigos de transcrição na Análise da
Conversa, conferir também em Marcuschi (2006).
- 49 Nessa pesquisa, Marcuschi (1988) relata que os/as estudantes estão submetidos em mais de
80% do tempo à condição de ouvinte.

- 50 Marcuschi (1988) traz a pesquisa realizada no Havaí com estudantes de inglês de Chaudron e Richards (1986, apud MARCUSCHI, 1988). Nessa pesquisa realizada no Havaí, os investigadores concluem que micromarcadores do tipo bem e certo dão a impressão de desorganização do discurso. Macromarcadores são próprios do evento comunicativo, do tipo aula, e têm a propriedade de orientar e posicionar o discurso.
- 51 Tradução nossa. Sobre coesão e coerência, ver: WIDDOWSON, H. G (2005, p. 45-52).
- 52 Como exemplo, têm-se na língua inglesa *frames* que marcam a dúvida, pergunta e outros para resposta. Esquemas rígidos fazem com que a questão seja precedida de *why* e não de *because*. Não se começa uma questão com *because* para se compreender a razão para algo. A respeito do ato de interrogar, ver Ducrot (1987) que explica que “a lei do discurso pode fazer nascer uma significação sobreposta, sendo muito frequente o fato de que o ato de interrogar tenha, entre as suas funções, a função de afirmar, no modo implícito, um direito de interrogar. Formulamos questões para não deixar esquecer – sem, contudo transformá-las no objeto de uma declaração explícita – que estamos autorizados a formulá-las” (p. 18).
- 53 Citam como exemplo a palavra Natal. Ao se despedir, desejando um Feliz Natal, pensa-se em reuniões de família, confraternização, presentes e muitas outras abstrações a partir desse *frame* semântico.
- 54 Tradução nossa.
- 55 Tradução nossa.
- 56 Tradução nossa.
- 57 A análise da estrutura significa uma especificação dos conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais (MARCUSCHI, 2006).
- 58 Na obra de Mannheim intitulada Sociologia do Conhecimento traduziu-se por “sentido documental” e não sentido documentário. Contudo, a tradução que melhor se aproxima do original “dokumentarisch” é documentário.
- 59 Tradução nossa.
- 60 Tradução nossa.
- 61 Tradução nossa.
- 62 Ver Bohnsack (2011).
- 63 A utilização de grupos de discussão também em contextos de aprendizagem, segundo Martineau e Simard (2010) busca fazer com que “as divergências, no lugar de se tornarem querelas, incitem à reflexão” (p.67). Contudo, o termo grupo de discussão em educação pode ser utilizado em educação em contextos: quer seja no contexto pedagógico, no contexto da educação à distância e no contexto da investigação social e no caso deste estudo, n no contexto de jovens estudantes de LE. O grupo de discussão aplicado em contexto pedagógico foi objeto de estudo aprofundado por Martineau e Simard (2010) em sua obra *Les groupes de Discussions*. Conforme estes autores grupo de discussão é uma “fórmula pedagógica”. Definem grupos de discussão com fins pedagógicos como “uma comunidade de discurso e de interpretação que se repousa no diálogo” (MARTINEAU; SIMARD, 2010, p.26). Ao se aprofundarem desta estratégia pedagógica em sala de aula, esses autores destacam que a mesma provoca “reticências” por parte dos professores/as porque “a prática da discussão pode parecer uma perda de tempo” (MARTINEAU; SIMARD, 2010, p.03). Entretanto, para esses autores, a realização de grupos de discussão como uma estratégia pedagógica “visa desenvolver tanto competências intelectuais quanto sócio-afetivas” (MARTINEAU; SIMARD, 2010, p.04). Martineau e Simard (2010) destacam que os grupos de discussão como estratégia pedagógica têm como uma de suas vantagens o fato de o/a professor/a ter seu papel deslocado “do papel tradicional do docente visto como aquele que tem as respostas às questões” (p.04). Para Martineau e Simard (2010) “ter uma escuta receptiva é ser capaz de sustentar os silêncios do estudante, perceber os não-ditos no discurso e ser atento aos comportamentos oriundos disto” (p.56). Destacam também que os grupos de discussão, enquanto estratégia pedagógica fazem com que o/a estudante aceite “outros pontos de vista” e até mesmo “ser corrigido por outros” (p.32).
- 64 O termo grupo de discussão encontra-se no âmbito da educação a distância, mais propriamente empregado como grupo eletrônico de discussão, que se opõe ao fórum eletrônico de discussão. Karsenti, Lepage e Collin (2012) olham para o início da internet e relatam a partir da experiência-piloto realizada na Universidade de Montréal com o grupo eletrônico de discussão e o fórum eletrônico de discussão. Esses autores listam algumas vantagens dos grupos eletrônicos de discussão, como “seu efeito multiplicador sobre o número de mensagens recebidas” (KARSENTI, LEPAGE, COLLIN, 2012, p.205) pelos participantes de um debate sobre um tema, em contraposição ao fórum de discussão, “já que

o estudante deve se conectar sobre o fórum e clicar sobre uma mensagem para consultá-la” (KARSENTI, LEPAGE, COLLIN, 2012, p.205). Tais autores concluem que o grupo de discussão tem “a vantagem de poder reunir todos os estagiários a partir de um só clique, em sua caixa postal. Este modo de comunicação oferece igualmente uma comunicação crescente, favorecida pela ausência de restrições espaciais ou temporais” (p. 208). O grupo eletrônico de discussão, segundo os autores “que permite guardar traços escritos de uma mensagem que pode, antes de tudo, ter sido escrita e editada em modo de tratamento de texto” (p. 208).

65 Uma terceira vertente dos grupos de discussão originou-se no *Centre for Contemporary Cultural Studies* – CCCS na Inglaterra, conforme Bohnsack (2004).

66 Sobre a investigação qualitativa na Espanha, ver Esteban (2003, p.95-115).

67 Callejo (2001) enumera o que chama de “abrigo teórico” ao qual este método se alia à psicanálise e ao estruturalismo nos anos 1950, 1960 e 1970 na Europa, com a vertente de Ibáñez e nos anos 1980, com a vertente anglo-saxão e nos anos 1990, aproximando-se da cibernética (p.32 – Tradução nossa).

68 Tradução nossa.

69 Tradução nossa.

70 Segundo Meinerz (2011), a década de 1950 corresponde “ao período em que aconteceram os primeiros enfrentamentos entre a Universidade e a ditadura franquista, fazendo com que os sociólogos vinculados a uma tradição distinta da sociologia tradicional do momento construíssem suas trajetórias fora do espaço acadêmico” (p.489).

71 Tradução nossa.

72 Tradução nossa.

73 Tradução nossa.

74 Tradução nossa.

75 Tradução nossa.

76 Tradução nossa.

77 Tradução nossa.

78 Tradução nossa.

79 Tradução nossa.

80 Tradução nossa.

81 Tradução nossa.

82 Tradução nossa.

83 Tradução nossa.

84 Tradução nossa.

85 Para além da pesquisa social na área educacional, em pesquisa em Administração e Contabilidade, Godoi (2013) afirma que “diferentes nomes são usados para referir-se a um mesmo tipo formal de grupo, entre o *focus group*, de origem anglo-saxã [...]” (p.2). Esta autora, assume a vertente espanhola de grupo de discussão. Para esta autora, o grupo de discussão “costuma ser popularmente, de forma reducionista, uma versão mais flexível, aberta e menos diretiva de *focus group*” (GODOI, 2013, p.2).

86 Dissertação de mestrado pela Universidade Federal de Santa Catarina.

87 Tese de doutorado no Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília.

88 Tese de doutorado no Departamento de Sociologia na Universidade de Brasília.

89 Dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

90 Dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

91 Dissertação e Tese de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

92 Dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

93 Dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

94 Dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

95 Tese de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

96 Grösz (2008) é uma dissertação de mestrado e Paz (2014) uma tese de doutorado, ambas na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

97 Spósito (2009) percorreu em dois momentos o Banco de Teses do portal CAPES, levantando a produção sobre juventude entre 1999-2004 e entre 2005 e 2006. Um novo estado da arte sobre o campo juventude, a partir de 2007 poderia mostrar a consolidação deste campo no país.

CAPÍTULO IV

TRAJETÓRIA DA PESQUISA DE CAMPO

- 1 Mantem-se, contudo, o entendimento de ciência como um processo inacabado, que pode ser ampliado constantemente.
- 2 Durante alguns anos, ao longo da história dos CILs, estes centros foram considerados no sendo comum como anexos às escolas, contudo, considera-se que os mesmos têm características próprias, projetos político-pedagógicos de escolas.
- 3 Conforme dados disponíveis em: <<http://www.brasilia.df.gov.br/>>, acesso em 14 de agosto de 2014, às 17:45.
- 4 Disponível em <<http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/Pesquisas%20Socioeconômicas/PDAD/2013/Brazlândia2013.pdf>>, Acesso em 14 de agosto de 2014, às 21:56.
- 5 Disponível em <<http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/Pesquisas%20Socioeconômicas/PDAD/2013/Brazlândia2013.pdf>>, Acesso em 14 de agosto de 2014, às 12h34.
- 6 Tradução nossa.
- 7 Tradução nossa.
- 8 Esse método é também utilizado para análise de imagens. Ver Weller e Pfaff (2010).
- 9 Em 2012, durante uma disciplina sobre a história do ensino de línguas no Brasil, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada surgiu a ideia de se entrevistar um especialista da SEDF, responsável pelos CILs no DF, primeiramente para fins de organização de um artigo para a disciplina em questão e posteriormente, para este estudo. Assim, entrou-se em contato com o entrevistado, solicitando mais informações e a autorização para que sua entrevista compusesse o *corpus* desta pesquisa doutoral. O entrevistado autorizou que sua entrevista fizesse parte dos dados deste estudo.
- 10 A etnografia, compreendida como um estilo de pesquisa que privilegia a descrição de observação de “mundos de vida estranhos ou desconhecidos” é um método de coleta de dados que possibilita a reconstrução da perspectiva dos sujeitos do campo (PFAFF, 2010, p.256).
- 11 Os grupos de discussão a seguir foram transcritos, mas não codificados, a saber: GD09 e GD11, com estudantes de francês do CIL de Ceilândia; o GD 10, com jovens estudantes de inglês do CIL de Ceilândia; o GD12, com jovens de inglês e francês do CIL de Ceilândia; e os GD15, GD16 e GD17 com jovens estudantes de espanhol do CIL de Brazlândia. O GD01 e GD04 foram intitulados GD Aurora, por terem os membros em sua constituição, mesmo tendo sido realizados em momentos distintos.
- 12 Conforme Anexo: Códigos utilizados na transcrição dos grupos de discussão e entrevistas.
- 13 Este autor define como uma boa transcrição, quando há identificação de a) falas simultâneas, b) sobreposições de vozes, c) pausas, d) truncamentos bruscos, e) ênfase ou acento forte, f) diminuição de vozes, g) marcação do papel da pesquisadora e dos ouvintes durante a conversação h) silabação, i) sinais de emoção, j) repetições, k) risos, l) hesitação, m) sinais de atenção e n) indicação de eliminação de sons e de o) reparações (MARCUSCHI, 2006).
- 14 Conforme Apêndice C.
- 15 Aportes da Pragmática são também utilizados na análise refletida proposta pelo Método Documentário com o entendimento das argumentações, explicações, afirmações, refutações, entre outros marcadores de análise do discurso emitido. Em alguns grupos de discussão houve longas elaborações explicativas e elaborações conclusivas sem troca de turnos ou posições entre os/as participantes.
- 16 Tradução nossa.
- 17 Como as frases são a matéria-prima do discurso, tornam-se a unidade que melhor espelha as relações entre linguagem e pensamento: “é como se para se exprimir, o pensamento, inicialmente global, tivesse de se recortar e se sequenciar em frases” (MAIA, 1986, p.83).
- 18 Todos os nomes empregados nesta investigação são fictícios.
- 19 Considerou-se a duração dos grupos de discussão interpretados entre 00:32:00 minutos até 01:35:00. Este tempo de duração é o tempo de gravação, pois o tempo transcorrido durante a reunião para realização do grupo de discussão extrapola o tempo de gravação.
- 20 Conforme Apêndice D.
- 21 Conforme Apêndice E.
- 22 Conforme Apêndice F.

CAPÍTULO V CONTANDO UMA HISTÓRIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS NO DISTRITO FEDERAL

- 1 Tradução nossa.
- 2 Uma primeira reflexão sobre esta história foi publicada pela pesquisadora em 2012 na Revista HELB, volume 06, na qual de maneira inédita propõe-se uma periodização sobre o ensino de línguas no DF. No mesmo ano, no evento I SELES, a pesquisadora apresenta em francês uma reflexão sobre o lugar do estudo histórico na formação do docente de línguas. Em 2013, no congresso de professores de francês houve a apresentação do conteúdo deste capítulo em sua versão para a língua francesa, versão enviada para os anais deste congresso.
- 3 Destaca seis tipos de problemas advindos desse conceito de história para os investigadores: a) relação entre a história vivida e o esforço para descrevê-la; b) a relação entre a história e memória, ou seja, a relação entre a história e o tempo; c) o diálogo dialético entre o presente, passado e futuro; d) a incapacidade de a história predizer o futuro; e) a relação entre a história e outras ciências sociais e g) a discussão sobre a existência de uma história dos homens e da sociedade e não apenas de uma história dos homens.
- 4 Ver em www.revistahelb.org.br uma linha do tempo do ensino de línguas no Brasil.
- 5 No texto “Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil”, Almeida Filho (2004) periodiza em dois macros períodos o ensino de línguas no Brasil: a) a Colônia, Império e início da República até 1930; b) de 1931 até os dias de hoje. Ainda, subdivide o primeiro macro período em três etapas, nomeando-as em “ontem longínquo” (de 1500-1808); “ontem próximo” (de 1808-1889); e “ontem moderno” (de 1889-1930) em ALMEIDA FILHO (2004, p. 22).
- 6 Há também uma pesquisa intitulada “Educação Básica Pública no Distrito Federal – 1956/1964: Origens de um Projeto Inovador” e coordenada pela Prof^a Dra Eva Wairos sobre a história da educação no DF (PEREIRA *at al.*; 2011).
- 7 Tradução nossa.
- 8 Foram realizadas entrevistas narrativas com professores/as pioneiros de CIL, Professora Virgínia e Professor Brás; duas entrevistas individuais com professores/as docentes contemporâneos da SEDF, Professor Ângelo e Professora Juliana e um grupo de discussão com professoras pioneiras do primeiro CIL de Brasília.
- 9 Conforme Decreto nº 33.409, de 12 de dezembro de 2011, Diário Oficial do DF, ano XLIII, n. 237, de 13 de dezembro de 2011, página 08.
- 10 Sigla oriunda do termo: Promoção Educativa do Menor.
- 11 A pesquisadora considerou esta pedra fundamental uma fonte histórica, conforme Janotti (2011, p.15).
- 12 De acordo com dados do Arquivo Nacional, a Maison de France, foi inaugurada no Rio de Janeiro em 20/03/1956, pelo Presidente Juscelino Kubitschek, e pelo ministro das Relações Exteriores do governo francês, Maurice Faure. Foi concebida nos anos 1920 e foi materializada por um decreto de Getúlio Vargas de 1945, que cede um terreno na Esplanada do Castelo, no Rio de Janeiro, para sua construção. Conforme: <<http://www.exposicoesvirtuais.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=233>>. Acesso em 12/07/2013, às 19h57.
- 13 Em artigo publicado na Revista HELB, esta pesquisadora apresenta como primeiro período desta história de 1959 a 1974. Entretanto, após interpretação mais aprofundada de seus dados, neste estudo antecipa esta data em um ano (1959/1973) de acordo com suas análises e interpretações das falas de docentes entrevistados/as.
- 14 O Governo Kubitschek “aprofundou bastante a distância entre modelo político e a expansão econômica, [...] abrindo as portas da economia nacional ao capital estrangeiro” (ROMANELLI, 2012, p.199).
- 15 De acordo com Spaëth (2010) distingue-se francofonia, enquanto o uso linguístico do francês em espaços francófonos, de Francofonia, que designa o conjunto de instituições governamentais, cujo principal instituição é a Organização Intergovernamental da Francofonia (OIF).
- 16 Conforme Coleção História em Revista, A era nuclear, volume 1950-1990, Editora Abril / Time Life, 1993.
- 17 Em 1960, dezessete nações tornam-se independentes das “potências coloniais europeias e mais onze países nos cinco anos seguintes”, de acordo com a Coleção História em Revista (1993, volume 1950-1990, p.170). A Argélia, por exemplo, se torna independente da França

em 1962, após oito anos de guerra. O Zaire, antigo Congo Belga, após um golpe militar encerra cinco anos de guerra civil em 1965.

18 De acordo com informações do Arquivo Nacional, nos anos 1960 as relações entre o Brasil e a França “passavam por um período de esfriamento, devido a questões não resolvidas nas relações comerciais entre os dois países. A decisão de Charles de Gaulle de incluir o Brasil na visita à América Latina planejada para 1964 sinalizou que, para a França, o país também deveria se inserir na política de reaproximação com as outras nações do continente. Este movimento buscava recuperar parte do terreno perdido no pós-guerra para os Estados Unidos, e construir parcerias nas áreas política, comercial e tecnológica. Apesar da orientação do governo brasileiro no pós-golpe, de se alinhar mais diretamente com os norte-americanos em seu combate ao avanço do comunismo, a política externa que a França desenvolveu na época procurava demonstrar que havia outras possibilidades de cooperação política e econômica. E, de fato, as relações entre os dois países ganharam outro fôlego a partir de então, sobretudo nas áreas tradicionais de formação acadêmica, em especial em ciências humanas, e no intercâmbio cultural”. Conforme: <http://www.exposicoesvirtuais.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=233>. Acesso em 12/07/2013, às 20:23.

19 Romanelli (2012) destaca que “a estrutura social e política de dominação pode utilizar-se da seletividade do ensino como instrumento de manutenção do *status quo*. Também o tipo de modelo econômico pode lucrar com a permanência de mão de obra de baixo nível para cuja manutenção contribui a falta de uma escolarização mais extensa” (p.210).

20 Este estudo não objetiva analisar a influência da cultura no aprendizado de línguas, nem o perfil de cultura de jovens estudantes e docentes, apesar de se reconhecer a relevância deste enfoque. Pesquisas com este foco têm sido realizadas no campo da Linguística Aplicada, como por exemplo a de Caetano (2011).

21 Caetano (2011) traça a definição de cultura com o foco na antropologia, na linguagem e no ensino de línguas. Seu estudo visou uma análise das informações culturais em dicionário para aprendizes de inglês. Esta autora afirma que trabalhar em sala de aula aspectos culturais é “uma oportunidade de praticar efetivamente a língua e se familiarizar com a cultura do outro” (p.30). Destaca a importância de se conhecer “a identidade cultural” dos estudantes (p.30). Caetano (2011) chama atenção para o fato de não se viver isoladamente e que “ao falar de cultura, de relações interculturais e sua importância para o ensino e a aprendizagem de línguas”, pois as ações pedagógicas também “têm um efeito no pensamento de outros indivíduos e de gerações futuras” (CAETANO, 2011, p.31).

22 A pedra fundamental da Embaixada dos Estados Unidos foi lançada em fevereiro de 1960, sendo a mesma inaugurada em abril de 1961, sendo “o primeiro prédio de representação diplomática no Planalto Central” (FERREIRA, 2013, p.22).

23 Conforme Spaëth (2010), a Aliança francesa é classificada como uma associação privada e laica, sendo criada em Paris em 1883, “para fazer frente aos novos embates linguísticos trazidos com a colonização” (p.61).

24 Disponível em http://www.casadacultura.unb.br/?page_id=80. Acesso em 03 de julho de 2012, às 10h45.

25 Observa-se uma lacuna em pesquisas sobre o ensino da língua francesa neste período e em escolas regulares e privadas no DF.

26 De acordo com Pereira (2011), a professora pioneira Renée Simas afirma que havia no Centro de Ensino Médio Elefante Branco havia uma estrutura de departamentos temáticos: o Departamento de Línguas, de Educação Visual e Teatro, o Departamento de Ciências Físicas e Biológicas, além de “clubes”, como atividade educativo-cultural, como um “clube de música” e um “clube de teatro” (p.218-219).

27 Ver <http://www.il.unb.br>, acesso em 15 de janeiro de 2012.

28 Essa experiência inovadora, segundo Ribeiro (1975) durou apenas quatro anos, de 1961 a 1965, pois com a queda do Presidente Goulart, surgiu a preocupação em controlar essa universidade cujo modelo parecia ser incompreendido.

29 Matemática, Física, Química, Biologia, Geociências, Ciências Humanas, Letras e Artes.
30 Ciências Agrárias, Ciências Médicas, Ciências Tecnológicas, Ciências Políticas e Sociais, Arquitetura e Urbanismo e Educação).

31 Observou-se que na USP, anos mais tarde, a partir de 1971, não se nomeava mais curso de Letras para a Pós-Graduação, sendo cada idioma com sua nomenclatura específica e determinada, nomenclaturas que perduram até a presente data.

32 O registro de criação da APFDF foi publicado no DODF de 20/09/1968, seção I – Parte I.

- 33 A história da criação das associações de professores/as de línguas no DF (francês, inglês, espanhol, entre outras) segue como uma lacuna a ser pesquisada, pois compreender as mesmas não foi objetivo deste estudo.
- 34 Para uma análise crítica dos acordos, ver Romanelli (2012), sobretudo para compreender que a situação dos países em desenvolvimento e que estavam imersos em atrasos e a necessidade de se migrar de uma sociedade tradicional para uma sociedade moderna.
- 35 Em grupo de discussão realizado em 2011 com professoras fundadoras do primeiro Centro Interescolar de Línguas de Brasília surgiu o relato de três professoras que em meados dos anos 1970 retornaram de intercâmbios nos Estados Unidos, se inscreveram em Faculdades de Letras, sobretudo UnB, para tornarem-se professoras de inglês, após anos acompanhando seus esposos no exterior. Tais dados serão analisados com profundidade no decorrer dessa pesquisa.
- 36 Nome fictício que lhe foi atribuído por sua filha que esteve presente durante a gravação desta entrevista.
- 37 Professora Virgínia é chamada também de Dona Virgínia. No GD Marcar História, a mesma explicita que a chamem de Dona Virgínia por ser, em sua opinião, mais informal.
- 38 As elaborações “foi muito bom”, “ficou muito bom”, “foi bom” e “era bom” foram repetidas por 30 vezes (linhas 41, 53, 68, 72, 76, 77, 92, 93, 94, 89, 106, 134, 157, 198, 265, 282, 287, 295, 306, 311, 329, 380, 407, 427, 442, 499, 512, 527, 628, 630). Por duas vezes, pronunciou também “foi muito bem” (linhas 35 e 51) ao tratar de sua trajetória, que julgou positiva.
- 39 Assim, a percepção positiva da trajetória de vida de Virgínia foi expressa por meio de: a) um aumento no tom de sua voz, sobretudo ao tratar da família; b) pelo tom de brincadeira ao tratar da pouca valorização que se dava ao curso de Letras que cursou (linhas 26, 29 e 35) e ao tratar da família de seu esposo; c) pelo vigor presente em sua voz (linhas 473, ao tratar dos embates para a implantação do primeiro Centro de Línguas); d) pela curiosidade e crítica para compreender a realidade do Centro de Línguas na atualidade (linhas 637 até 673), sobretudo com uma postura de quem ouve tais informações e reflete sobre as respostas dadas pela pesquisadora (linha 571); e) e finalmente, pela disponibilidade ao afirmar que está “às ordens” (linha 688) para continuar a ajudar na pesquisa caso seja necessário.
- 40 Recorda-se que no inverno, um dia quando patinava no gelo com sua colega, cruzaram com ele, que saía desse lago. Conta ainda que toda quarta-feira havia um sarau para os professores e estudantes. Todos/as iam nesse sarau e que o viu nessas ocasiões. Neste sarau, os/as estudantes de música improvisavam, faziam uma cantata, cada um ouvia a sua voz, cantavam em conjunto, mas tudo de improviso, sendo que o organista principal era da Universidade, uma pessoa extraordinária. Isso a deixava encantada.
- 41 Trabalhou no Brasil com música em igreja, cantou com seu coral em casamentos pelo país, sobretudo em casamento de amigos/as. Em seu casamento, houve um coro de aproximadamente trinta cantores. Sabe-se que foi regente do Coral da Catedral da Igreja Evangélica de São Paulo até 1955. Regeu outros corais, como o Coral do Instituto Cultura Religiosa e o Coral da Igreja Presbiteriana Unida.
- 42 Declarou-se branco, casado, com três filhos e três irmãos. Sua religião é católica. Nasceu na cidade de Carmo do Paranaíba em Minas Gerais - MG e reside há 42 anos em Brasília – DF com seu cônjuge. Seus pais são brasileiros e nascidos na mesma cidade, ambos com o ensino fundamental incompleto. Seu pai era fazendeiro e sua mãe do lar. No ensino fundamental, estudou no Colégio Dom Bosco em Araxá, MG, uma escola particular. No ensino médio, estudou no Colégio Triângulo, em Uberaba, MG, também uma escola particular.
- 43 Professor Brás informou o número deste Parecer por escrito, em formulário que preencheu de seu perfil pessoal e profissional. O mesmo anexou uma folha completar a este perfil com dados que julgou importante relatar.
- 44 Nas linhas 98, 182, 195, 371, 374, 407, 448, 455, 706, de acordo com a transcrição completa desta entrevista narrativa.
- 45 Foi Secretário de Educação da FEDF, de 1975 a 1978, de acordo com: <http://www.cultura.df.gov.br/sobre-a-secretaria/perfil-do-secretario/historico-dos-secretarios.html>>. Acesso em 05/07/2014, às 23:05.
- 46 Ricúpero (2004) destaca que Wladimir Murtinho foi responsável pela construção do prédio do Itamaraty na Praça dos Três Poderes e também pela “resistida mudança das embaixadas estrangeiras” para Brasília, “afastando, em definitivo, a tentação do retorno ao Rio de Janeiro, secreta aspiração de alguns no começo do regime militar” (RICUPERO, 2004, p.24).

47 Conforme quadro sobre a fundamentação legal de CIL, desde sua criação, elaborado pela
pesquisadora em 2014 para integrar a Proposta Pedagógica do CIL de Brasília, escola em
que atua como professora regente de francês.

48 No contexto nacional, durante as décadas de 70 e 80 foram criados quarenta e dois
programas de mestrado acadêmicos e de doutorado em universidades brasileiras de
Linguística Aplicada.

49 A sigla C.A.N não existe mais na rede pública do DF, existindo CEM Asa Norte – CEAN
(SGAS 606 Norte) e CEM Paulo Freire (SGAS 610 Norte).

50 Localizado no Plano Piloto, Asa Norte, 604/605 Norte.

51 Em 1977 o Príncipe Charles inaugurou a nova sede da Cultura Inglesa em Brasília.

52 O objeto deste estudo não abarca os movimentos das associações de ensino, entretanto,
para conhecer em maior profundidade a história do primeiro centro binacional de inglês do
DF, consultar Ferreira (2013), sobretudo, nas páginas 62 e 63, com a listagem dos
diretores/as desta instituição, a partir de 1974.

53 Esta entrevista ocorreu em 1993, momento no qual os jovens entrevistados escreveram
curtos testemunhos da experiência que tiveram quando tinham entre 12 e 16 anos com o
curso de francês em sua escola pública de Taguatinga Sul, chamada Centrão. (CHIANCA,
2007, p.112).

54 O convênio se estende à escola pública CIE – 01 do Guará I, região Administrativa do Distrito
Federal – RA 10, até 2006.

55 A histórica de cada Centro Interescolar de Línguas apresenta contornos próprios e tensões e
observa-se uma lacuna em pesquisas de cunho histórico sobre este tema.

56 Segundo professora Virgínia, houve muitos embates na criação do Centro de Línguas.
57 De acordo com <<http://www.educacaointegral.df.gov.br>>. Acesso em 17/07/2012 as 18h37.

58 Com a criação do CIL 02, o CIL de Brasília passou a ser chamado de CIL 01, nomenclatura
que não estava prevista em documentos deste CIL, porém o nome CIL 01 permanece até os
dias de hoje em documentos da SEDF.

59 Carneiro Leão (1955) afirma que os/as estudantes que frequentavam os “clubes” de
conversação avançam mais rapidamente na aprendizagem de línguas (p.316).

60 Com o uso de uma metáfora geográfica, a partir da ideia dos rios que têm seu curso
direcionado para outros rios e mares, certas escolas seguiam obrigatoriamente para o CIL,
ofertando um percurso natural aos seus/suas estudantes.

61 Tais centros foram criados oficialmente no ano de 1986. O ensino plurilíngue e gratuito nas
escolas públicas atende a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio,
da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos, professores, funcionários da
rede estadual, bem como a comunidade. O CELEM está presente em mais de 500
estabelecimentos de ensino da rede estadual. Ofertam as línguas de alemão, francês,
espanhol, inglês, italiano, japonês, mandarim, polonês e ucraniano¹. Seus/suas docentes
pertencem à rede estadual e sua prática pedagógica está pautada nas Diretrizes Curriculares
da Educação Básica para Língua Estrangeira Moderna do Estado do Paraná e recebem
formação continuada, bem como material de apoio para uso nos cursos.

62 Em 10 de agosto de 1987, por meio do Decreto nº 27.270, foram criados os Centros de
Estudos de Línguas, na Rede Estadual de Ensino, de acordo com
< <http://cenp.edunet.sp.gov.br/CEL/Default.asp>>. Acesso em 03 de julho de 2012, às 15:07.

63 Foi uma medida para introdução da Língua Espanhola. Em novembro de 1987, por meio da
Resolução SE n. 271/87 as atividades dos CELs foram regularizadas, autorizando o ensino
de língua espanhola durante esse primeiro ano de funcionamento. Em junho de 1988, uma
pesquisa efetuada pelas Coordenadorias de Ensino da Secretaria de Estado da Educação
nas escolas da Rede Estadual permitiu que se avaliasse o enorme interesse dos alunos pelo
estudo de várias línguas estrangeiras, resultando no redimensionamento da instalação dos
Centros de Línguas. Em 1988, por meio da Resolução SE n. 193/88 houve uma mudança na
redação da Resolução anterior, passando agora a considerar o ensino do espanhol como
preferencial, não exclusivo. Assim, outros idiomas foram ofertados aos estudantes.

64 Disponível em
<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/CEU/apresentacao.aspx?MenuID=159&MenuIDAberto=135>>. Acesso em 03 de julho de 2012, às 17h37.

65 Ao longo do grupo de discussão, há três momentos em que as participantes relatam a história
do primeiro CIL de Brasília.

66 Neste momento, Helena e Júlia falam simultaneamente.

67 De acordo com as linhas 71, 89, 97, 106, 245, 281, 647, 703, 812, 1417, da transcrição
completa deste grupo de discussão.

68 Tema abordado no Capítulo VIII deste estudo.

69 Lima (2013) apresenta uma monografia de bacharelado na Faculdade de Economia,
Administração e Contabilidade, pelo Departamento de Administração partir de uma pesquisa
quantitativa com 24 funcionários da Associação de Professores de Língua Estrangeira de
Sobradinho. Nesta monografia a autora descreve esta Associação e seus objetivos.
70 Disponível em <<http://www.se.df.gov.br>>. Acesso em 30 de julho de 2012, às 12h.

71 De acordo com <<http://www.educacaointegral.df.gov.br>>. Acesso em 17/07/2012 as 18h37.

72 Conforme DAMASCO, Denise Gisele de Britto (2008). *Direito à educação: a atuação das*
Promotorias de Justiça e de Defesa do Ministério Público e Territórios, entre 2001 e 2007.
(Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília: Faculdade de Educação.

73 A Prefeita Sônia Chaves de F. Nascimento, lançou o projeto de Lei n. 027, de 06/12/2005. Tal
projeto foi aprovado e se criou a Escola de Línguas do município do Novo Gama. Suas
atividades se iniciaram em abril de 2005 na Escola Municipal Rachel de Queiroz.
74 Mandato de 01/01/2007 até 16/03/2010.

75 Disponível em <<http://www.se.df.gov.br>>. Acesso em 10 de janeiro de 2010, às 14h50.

76 De acordo com relatos da PPP do CIL de Ceilândia 2010.

77 Observa-se lacunas de estudos sobre esta questão: o papel dos CILs no sistema de escolas
integrais da SEDF.

78 Por exemplo, no CIL de Ceilândia ofertou japonês, mas o professor não atua mais na escola
devido um afastamento legal e não há substituto na rede para o mesmo. Não há concurso
para professor de japonês. No caso do CIL de Brasília, não há na SEDF o cargo de
professor/a de alemão. O alemão foi um projeto do CIL ou uma demanda da comunidade
escolar? Não há na SEDF a função docente em língua alemã nem em língua japonesa.
Contudo, como na UnB há habilitação em língua japonesa, isto pode ter pressionado, por
exemplo, o CIL de Ceilândia para oferta deste idioma. A demanda do alemão é a mesma
demanda do japonês? Questões abertas para pesquisas a serem realizadas.

79 Constata-se que cada CIL tem movimentos e embates próprios e há lacunas em pesquisas
de estudos aprofundados de tais movimentos por CIL no DF.

80 De acordo com <<http://www.se.df.gov.br>>. Acesso em 14/02/2012. Nesta ocasião, a SEDF em
seu sítio eletrônico, informa que os “Centros de Línguas passarão por reconstrução
pedagógica” e relata que “380 professores de CIL participaram de um Encontro dos Centros
Interescolares de Línguas /2012”.

81 Este texto preliminar foi divulgado amplamente em redes sociais pelo NCIL e blogs.
Disponível em <[http://cilnovasdiretrizes.blogspot.com.br/2012/10/segue-abaixo-o-
documento](http://cilnovasdiretrizes.blogspot.com.br/2012/10/segue-abaixo-o-documento)>. Acesso em 24/04/2014 às 19:55.

82 Esta lei institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC),
cuja finalidade “e a de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de
programas, projetos e ações de assistências técnica e financeira. O curso FIC, de acordo com
as novas diretrizes “se alinha a uma perspectiva de que a Educação é para a Vida” e por
propor uma “formação complementar à Educação Básica, pode ser desenvolvido em qualquer
escola da estrutura educacional” (Minuta das Novas Diretrizes Institucionais do CIL; s/
numeração de página).

83 Estas diretrizes não foram aprovadas até meados do ano de 2014.

84 Por meio do programa Inglês sem Fronteiras, o governo federal pretende beneficiar 500 mil
estudantes da educação superior aptos a participar do programa Ciência sem Fronteiras até
2014. Disponível em <[http://m.g1.globo.com/educacao/noticia/2012/12/mec-lanca-programa-
de-ensino-de-ingles-para-atender-500-mil-alunos.html](http://m.g1.globo.com/educacao/noticia/2012/12/mec-lanca-programa-de-ensino-de-ingles-para-atender-500-mil-alunos.html)>. Acesso em 07 de janeiro de 2014.

85 Este estudo não se propôs a aprofundar as questões curriculares em CIL, nem tampouco nas
escolas regulares, temas que podem ser desenvolvidos em outras pesquisas específicas.

86 Depois de 35 minutos, outro coordenador deste núcleo – NCIL se aproxima para participar da
entrevista e ao permanecer em alguns minutos no recinto também responde a uma questão
se ausentando em seguida também.

87 Após este momento de entrevista, com o passar dos anos, a partir de troca entre os mesmos
e a pesquisadora, contato posterior via rede social, envio de material em vídeo e projeto os
CILs até a presente data.

88 Detalhou que recebe entre 7 e 11 salários-mínimos. Declarou-se branco, casado e com dois
filhos e com 41 anos, não especificando sua religião. Nasceu em Taguatinga (DF) e sua mãe
é de Divinópolis (MG) e seu pai de Carmo do Cajuru (MG). Seus pais têm o ensino

fundamental incompleto. Professor Ângelo mora há 41 anos em Taguatinga com seu cônjuge e filhos. Estudou na rede pública do DF em Ceilândia em escolas urbanas. Seu meio de transporte para o trabalho é o carro próprio. Seu lazer preferido é a leitura. Não faz parte de associação ou de grupo.

89 Declarou-se parda, brasileira, natural de Ceilândia (DF), solteira, sem filhos/as, e da religião Testemunha de Jeová. Tem dois irmãos. Sua mãe e seu pai são de Palmeiras (PI). Sua mãe tem o ensino fundamental completo e é dona de casa. Seu pai tem o ensino médio completo e é bombeiro hidráulico. Mora há 23 anos em Samambaia (DF) com os pais. Juliana estudou durante o ensino fundamental em uma escola pública e urbana de Samambaia (DF). Fez o ensino médio em uma escola pública e urbana, localizada em Brasília (DF).

90 Há uma ênfase no término da entrevista na escolha dos marcadores conversacionais verbais: “já ir encerrando” (linha 01) e “encerra” (linha 08), bem como no emprego do marcador conversacional verbal pós-posicionado “né,” (linha 01) com o aumento do tom de voz. Isto indica que a pesquisadora procura uma cumplicidade de Juliana rumo ao término da entrevista, para que a mesma compartilhe deste movimento.

CAPÍTULO VI JOVENS QUE ESTUDAM LÍNGUA ESTRANGEIRA

1 Estrofe da música Calma Meu Amor, de Felipe Bittencourt e Avelino Otton da Banda Surf Sessions, banda formada por jovens estudantes do Distrito Federal.

2 Foi entregue à instituição uma carta de solicitação de realização de pesquisa, assinada pela pesquisadora e por sua orientadora.

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

4 O GD *Aurora e Aurora II* foram constituídos pelos mesmos/as jovens e ambos refletem a questão do horário como relevante na medida em que e a opção de horário de ingresso era muito cedo, gerando uma rotina árdua para os/as estudantes que vem de longe, por exemplo, de Planaltina.

5 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.

6 No GD *Tirar Onda*, há um subtema relacionado ao interesse do/a estudante em aprender idiomas: Alan afirma que “se o aluno se interessa ele vai aprender” (linha 881) e Caio ratifica afirmando que “quem faz a escola é o aluno” (linha 887).

7 Constata-se uma diminuição do número de vagas em CIL após 2010, com o término do regime da obrigatoriedade acaba.

8 Este estudo doutoral não tem como objetivo a discussão do ensino de LE nas escolas regulares de ensino do DF. Entretanto, durante as falas dos entrevistados em grupo de discussão, esta temática surgiu, constituindo um tema. Esse tema não foi aprofundado para esse estudo, o que não significa que não poderá vir a ser tema de um aprofundamento posterior por meio de artigos acadêmicos. Destaca-se contudo, no GD *Tirar Onda*, André, Bruno e Caio afirma que estudar língua estrangeira na escola conveniada e na escola regular é diferente, pois há somente o verbo *to be*, cor e número na escola regular. Helena e Alan, do GD *Dimensão* afirmam que o verbo *to be* é estudado da 5ª série ao 3ª ano do Ensino Médio e que o/a professor/a não usa a língua-alvo em suas aulas. Para Alan é “enorme a diferença gigantesca” (linha 221) entre o estudo de LE em CIL e na escola regular. Helena entende que “falta planejamento nas escolas públicas” e propõe que o governo e os professores sentem-se juntos para formar “um plano de aula desde a 5ª série até o 2º Grau” (linha 235). Patrícia

- do GD *Com Música* caracteriza o ensino de LE na escola regular como “vago” (linha 106), “uma coisa chata” (linha 117) e algo que não se “aprende direito” (linha 118). Isabel, jovem participante deste GD *Com Música* afirma também que o inglês na escola regular “é muito vago” (linha 132) e Patrícia também acha que o estudo de espanhol é “meio vago” (linha 144).
- 9 Sabe-se que esses jovens estudam nesta escola conveniada há quatro meses no momento da realização desse grupo de discussão e que ainda não a conhecem detalhadamente. Entretanto, cabe observar que os/as jovens são sensíveis a diferenças entre ambas e também à atuação dos/as docentes das mesmas.
- 10 Esta dificuldade de acesso ao ensino público de línguas no DF é ressentida também pelos/as estudantes do GD *Aurora*, da escola de francês conveniada à SEDF. Pierre relata que ouviu a frase de alguém da secretaria desta escola: “não tem vaga” (linhas 283 e 293). Henri afirma que aguardaram: “nós ficou sentado lá atentando” (linha 306-307). 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” (linhas 296 e 297). Outros estudantes entretanto, do GD *Tirar Onda*, não relataram dificuldades em ter acesso à vaga nesta escola conveniada à SEDF.
- 11 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 (linhas 575-579) ao concluírem o curso de inglês.
- 12 Outros grupos de discussão refletem sobre as dificuldades no transporte para o deslocamento da escola regular ou do domicílio até um CIL. Foi uma orientação coletiva surgiu em outros grupos de discussão também. Para Helena, do GD *Dimensão*, o CIL de Ceilândia “bem longinho” (linha 477). Atréada à esta dificuldade de transporte há a dificuldade do deslocamento do jovem com segurança até os CILs. Durante a pesquisa de campo em Ceilândia, no dia 05 de setembro de 2012, conforme relato da pesquisadora em seu diário de campo, quando a mesma estava nas dependências da escola houve uma correria de jovens. Duas estudantes estavam muito nervosas porque haviam acabado de ser roubadas na praça ao lado do CIL de Ceilândia. A pesquisadora relata que teve a impressão 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. Esta praça fica entre o CIL de Ceilândia e a Administração Regional de Ceilândia, órgão do executivo local.
- 13 Linhas 451-454, de acordo com a transcrição completa do GD *Esforço*.
- 14 Linha 94, de acordo com a numeração da transcrição completa do GD *Esforço*.
- 15 Linha 94, de acordo com a numeração da transcrição completa do GD *Esforço*.
- 16 Linhas 114 e 115, de acordo com a numeração da transcrição completa do GD *Esforço*.
- 17 Em seu perfil, José Pedro afirma que tem irmãos, mas não se tem a quantidade de irmãos. Não há relatos que o mesmo tem um quarto individualizado.
- 18 As situações de discriminação foram relatadas pelos/as jovens durante os grupos de discussão, porém não constituem objeto de análise deste estudo, como por exemplo, os/as jovens do GD *Tirar Onda* trazem problemas de discriminação relacionados às suas vestimentas e uniformes, sobretudo a discriminação de gênero. Em contrapartida, para as jovens do GD *Dimensão*, nunca houve situações vivenciadas de discriminação em CIL.
- 19 Esta obra é referência no ensino de línguas “Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas”, de 1993: Para Almeida Filho (2003), há filtros afetivos do professor e do estudante que são: “as motivações, os bloqueios, ansiedades, pressões do grupo, cansaço físico, oscilações eventuais contraponto numa dada configuração” (p.21).
- 20 De acordo com o diário de campo, este encontro ocorreu às 9h da manhã, após a aula dos dois jovens, que se iniciara às 7h30. Assim, a pesquisadora propiciou um pequeno lanche para Alan e Helena, tendo em vista que estavam na escola há quase duas horas. Este grupo de discussão teve 00:32:42 de gravação, fora o tempo do lanche e das falas iniciais e de despedida.
- 21 Linha 592, a partir da transcrição completa do GD *Dimensão*.
- 22 Em outros grupos de discussão, os/as jovens afirmam também gostar de estudar idiomas. No caso do GD *Aurora*, Beatriz e Taísa afirmam que tiveram a impressão da escola conveniada e do curso como algo “bacana” (linhas 129-131). A jovem Patrícia, do GD *Com Música*, afirma que “sempre” (linha 362) gostou de línguas.
- 23 Linhas 106-108, conforme transcrição citada.

- 24 Linhas 55 e 56, conforme transcrição citada.
- 25 Esta foi uma experiência vivenciada também pela pesquisadora, quando jovem estudante de francês, por isso a rapidez em ratificar a fala de Caio como algo que realmente pode acontecer: tirar proveito da oralidade e de conhecer um idioma em meio às pessoas que não o dominam.
- 26 O jovem Robson do GD *Esforço* relata uma ocasião em que pode dar uma informação a um turista em espanhol na parada de ônibus e neste momento observou que “o CIL de Brazlândia pode ter uso” (linha 187-188 – conforme numeração proveniente da transcrição completa do grupo de discussão).
- 27 Robson, do GD *Esforço* também afirma que “achava também muito interessante ver as pessoas falarem de uma forma diferente [...] que não compreendessem” (linhas 56-58 – da transcrição completa).
- 28 Conforme linha 146 da transcrição completa do *GD Com Música*.
- 29 Conforme linha 147 da transcrição completa do *GD Com Música*.
- 30 A disciplina curricular música foi também alvo de reflexão destas jovens, sobretudo comparando como este componente curricular ocorre na Bahia e no DF no ensino médio.
- 31 Ao longo do GD *Aurora* e *Aurora II* há muitos exemplos de traços do português popular nas falas de Pierre e Henri.
- 32 Linha 157 da transcrição completa do grupo de discussão.
- 33 Linhas 58-59, citação anterior.
- 34 Linhas 237-240, de acordo com a transcrição completa do GD *Esforço*.
- 35 Linha 589, de acordo com a numeração da transcrição completa do GD *Tirar Onda*.
- 36 Linha 102, de acordo com a numeração da transcrição completa do GD *Dimensão*.
- 37 Linhas 109 e 110, de acordo com a numeração da transcrição completa do GD *Dimensão*.
- 38 Conforme página 228.
- 39 Conforme transcrição na página 222.
- 40 Conforme transcrição na página 227.
- 41 Linhas 309 e 310 do GD *Esforço*, de acordo com a transcrição completa.
- 42 Exame de acesso à Universidade de Brasília – Programa Seriado de Avaliação.
- 43 Há uma dinâmica comum em cursos específicos de idiomas, público ou particular, de colocar jovens adultos, a partir de 15 anos ou a partir de 18 anos com adultos.
- 44 Linhas 330-334, de acordo com numeração da transcrição completa do GD *Aurora*.
- 45 A questão da interação em salas de idiomas, adultos com adultos, jovens com adultos, jovens com crianças pode vir a ser um tema específico de posteriores pesquisas. Neste estudo, o objetivo é mostrar as motivações internas dos/as jovens e as motivações após iniciarem seus cursos. Assim, a motivação em buscar a oportunidade de interagir mostrou-se uma orientação coletiva.
- 46 Um seguimento da passagem *Vivências* do GD *Esforço* foi apresentado sobre a questão da permanência em CIL.
- 47 De acordo com o diário de campo da pesquisa realizada neste CIL, há o relato da pesquisadora de que uma semana antes de realizar este grupo de discussão a professora regente desta turma a convidou-a para falar sobre os CILs aos/às seus/suas estudantes de Avançado. Assim, nesta ocasião, a pesquisadora teve a oportunidade de contar um pouco da história dos CILs no DF, dos/as primeiros/as professores/as de CILs, sobretudo da Professora Nilce do Val Galante, a quem é atribuída a criação do primeiro CIL do DF.
- 48 Linha 81, de acordo com a numeração da transcrição completa do GD *Dimensão*.
- 49 Linha 80, de acordo com a numeração da transcrição completa do GD *Dimensão*.
- 50 Linha 534, de acordo com a numeração da transcrição completa do GD *Dimensão*.
- 51 Linha 535, de acordo com a numeração da transcrição completa do GD *Dimensão*.
- 52 Linha 107, de acordo com a numeração da transcrição completa do GD *Dimensão*.

CAPÍTULO VII

JOVENS QUE LECIONAM LÍNGUA ESTRANGEIRA

- 1 Empregamos o termo jovens que lecionam, porém, jovens professores/as ou jovens docentes foi um termo utilizado por Lousada (2011), para jovens docentes que iniciam o exercício da profissão.
- 2 Neste Capítulo VI, o detalhamento da análise, com os aportes da Análise da Conversação serão exemplificados em notas deste Capítulo. Assim, o alongamento da pronúncia de sílabas ocorreu em: “professor::”, “començan::do”, “ter::”, “ali” e “que::” (linha 5); “é::” (linhas 8,

21 e 23); “ajudar:.”(linha 16); “eu:.” (linha 17); “que:.” (linha 21); “chegam:.”, “ideias” (linha 25); e “escolar” (linha 26).

- 3 Ocorreu repetição de marcadores conversacionais verbais: “despreparo” (linhas 8 e 9); “não=não=nunca=nunca” (linha 9); “traumática” (linhas, 14 e 15); “isso=isso e isso” (linha 20); “tal=tal e tal”; “alguns=alguns=algumas” (linha 23); e “da=da” (linha 26)
- 4 Conforme Capítulo III relembra-se que os marcadores conversacionais paraverbais (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006) ou paralinguísticos e suprasegmentais (MARCUSCHI, 2006) constituem o material prosódico e vocal a serem analisados marcas de tonalidade: entonação, pausas, intensidade articulatória, elocução, particularidades da pronúncia, características da voz. De acordo com a codificação da transcrição de elevação de tom de voz (.) e de diminuição de voz (;).
- 5 Depreende-se que há uma responsabilidade pessoal do/a docente e da supervisão e direção da escola: a) Compreender que os erros fazem parte do processo docente, são “naturais”, ou seja, todos/as docentes os cometem e que o despreparo pode acontecer (linhas 8, 9 e 10); b) Ter alguém ao lado no início da carreira (linhas 5, 6, 15); e c) Fazer sessões aos/as novos/as docente para troca de ideias e apresentação da comunidade escolar (linhas 23, 24, 25 e 26). Conforme Capítulo III.
- 6 O termo “cena” é empregado no sentido da obra de Goffman.
- 7 Isto é evidenciado quando há: a) marcadores conversacionais verbais sobre sua reflexão com diminuição abrupta da tonalidade: “então como eu vou dizer” (linha 165), b) repetição de ideias em relação ao tema principal; c) alongamentos de pronúncia: “uma:.” (linha 159), “então:.” (linha 162) e “é:.” (linha 166); e d) marcadores conversacionais verbais incompletos: “mutua-” (linha 167) para “mutuamente” e “melhoro-“ para “melhorou”.
- 8 Este trecho, entre as linhas 215 até 242, é caracterizado por: a) pausas entre as falas, sempre entre risos (linhas 217, 222, 226, 233, 238, 240 e 242); b) falas simultâneas (linhas 220 e 221; 231 e 232); c) fala sobreposta de João Paulo quando Anastácia pronuncia o marcador conversacional verbal entre risadas (linha 223).
- 9 Nesta sequência, observa-se que Bela, interrompe sua ideia e hesita: “a gente vinha:.” é:.” (linha 249); tenta retomar sua ideia e pausa: “as pessoas que tem menos (2)” (linha 249); hesita novamente: “e=e” (linha 250) e apresenta sua ideia com ênfase na “qualidade de vida” (linha 25) das pessoas para quem dá aula: “moram longe:.” (linha 250), “estudam em escola pública” (linha 251), vem as aulas “de ônibus” (linha 251); “acordam quatro, cinco horas da manhã” (linhas 251 e 252).
- 10 Durante esta passagem Profissão Docente, há outros momentos que não foram citados neste estudo, mas reflexões de Anastácia, que afirma estar sempre “aprendendo” (linhas 68, 69 e 75 – de acordo com a numeração desta passagem).
- 11 Nesta sequência, João Paulo e Paula afirmam que gostam da relação com os/as alunos em geral: “acha gostoso esta relação com os alunos” (João Paulo, linha 33) e “eu gosto demais do relacionamento com os alunos” (Paula, linhas 48 e 49).
- 12 Nesta sequência, relembra-se que o uso de letra maiúscula para Adolescente e para “Ou adulto” significa que houve uma questão. São as marcas da ortografia que influenciam ainda a transcrição dos dados orais. Esta foi uma opção da pesquisadora, afim de evidenciar início de pergunta. O uso de letras maiúsculas nas transcrições ocorreu após pausa de mais de um segundo e no início de pergunta.
- 13 Conversas paralelas (MARCUSCHI, 2006).
- 14 A reflexão de Paula parece ter acontecido no momento de sua fala conversação, tendo em vista que: a) Paula inicia sua fala com “o aluno” (linha 312); b) faz uma breve pausa (linha 312); c) interrompe sua elaboração para justificar ao público que esta reflexão é sua: “igual eu=eu reflito muito com=com relação a mim mesma” (linhas 312 e 313); e d) apresenta-se como um ser humano, uma pessoa que tem problemas como outra qualquer (linhas 313-316).
- 15 Entre as linhas 323 e 330, observa-se a conversação entre João Paulo e Anastácia por meio de: a) falas simultâneas, em que Anastácia manifesta sua surpresa ao ouvir que João Paulo já teve outros tipos de experiências: “a:.” e “é:.” (linha 323); João Paulo retoma sua elaboração explicativa, especificando que o público com o qual trabalhou gerava relações mais “curtas” (linha 326), ou seja, mais efêmeras. Tal público se mostrava mais agressivo quando incomodado (linhas 327 e 328); b) sobreposição de vozes, quando Anastácia retoma a elaboração anterior de João Paulo para mostrar que compreendeu sua fala e validando-a (linha 329). João Paulo continua sua elaboração explicativa por meio do marcador conversacional preposicionado “e” (linha 330), o que dá um ritmo à sua fala.

- 17 João Paulo apresenta-se novamente de forma modesta e pausada, pois repete marcadores conversacionais verbais: “tem” (linhas 332 e 333), diminui o tom de voz (linhas 331 até 335) e alonga a sílaba de “fica:” (linha 334).
- 18 Conforme explicação realizada no Capítulo III, o *frame* é o quadro interativo que se depreende das trocas conversacionais ocorridas.
- 19 Esta expressão foi empregada por Marta e Rodrigo por três vezes ao longo deste grupo de discussão: linhas 560, 996 e 998, de acordo com a numeração da transcrição completa deste grupo.
- 20 Rodrigo pretende retornar à profissão docente após sua viagem e explicita este intuito repetindo por sete vezes marcadores conversacionais verbais a partir do verbo voltar: “volto” (linhas 28, 30, 31, 32 e 35) e “voltar” (linhas 32 e 58); repetindo por cinco vezes marcadores conversacionais verbais a partir dos verbos querer, adorar e gostar: “eu quero voltar pra cá” (linha 32), “eu adorava estudar aqui” (linha 33); “eu estou gostando de dar aula aqui” (linha 33); “Gosto muito da escola” (linha 34) e “adoro essa escola” (linha 34); demarcando o território de seu gostar e querer por meio de repetidas confirmações de que se trata de docência nesta escola em que atua, onde outrora estudou: “pra cá” (linhas 32 e 35), “estudar aqui” (linha 33), “dar aula aqui” (linha 33), “essa escola” (linha 34) e “passar um bom tempo aqui” (linha 37).
- 21 Há um temor na perda deste controle de sua estabilidade profissional, que pode ser evidenciada ao utilizar marcadores conversacionais verbais em tom diminutivo de voz: “às vezes” (linha 44, 52 e 53), “mole” (linha 50); ao enfatizar em tom mais alto e alongado os marcadores conversacionais verbais que expressam suas dificuldades: tem dúvida se é “capaz” (linha 49), fará o Mestrado “trabalhan::do (linha 54) e “não é fácil” (linha 55) e ao utilizar os marcadores conversacionais verbais preposicionado no início da unidade comunicativa: “Mas aí” (linha 47) e “aí depois se eu estiver com disposição” (linha 48); “eu sei que” (linha 49 e 54) para enfatizar que tem ciência das dificuldades que encontrará ao trabalhar e fazer o Mestrado.
- 22 A sobreposição de vozes pode surgir a partir da diminuição abrupta de tom de voz e/ou hesitação do falante, como por exemplo em “ou=de::o” (linha 2 – passagem *Trabalho Docente – GD Como um Espelho*).
- 23 Repetir por duas vezes “eu vejo” (linha 221 – Passagem *Trabalho Docente – GD Como um Espelho*) pode sugerir que Helen organiza seu pensamento, enquanto repete este marcador conversacional verbal.

CAPÍTULO VIII DOCÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO DISTRITO FEDERAL: DAS PRIMEIRAS GERAÇÕES AOS DIAS ATUAIS

- 1 Tradução nossa.
- 2 Segundo Riemann e Schütze (1991) em histórias de vida “há uma bipartição de dois princípios organizacionais e de orientação na qual a ação o quadro de ação biográfica é distorcido e interrompido pelo princípio devastador e poderoso da trajetória biográfica” (p.342). Para ver mais sobre as funções principais da trajetória como conceito teórico, nesta obra, páginas 342-344.
- 3 De acordo com <<http://www.cultura.d.gov.br/sobre-a-secretaria/perfil-do-secretario/historico>>. Acesso em 05 de julho de 2014.
- 4 Conforme Capítulo III.
- 5 A pesquisadora foi estudante do CIL em 1977 quando Dona Virgínia era diretora da escola.
- 6 Todas as participantes deste grupo de discussão sabem que Dona Virgínia é mãe de Sandra. Podem ter vivenciado situações constrangedoras para ambas na convivência escolar. Quando Sandra relata tal fato, há duas pausas que a interrompem: uma risada coletiva de três segundos (linha 281) e outra pausa de dois segundos (linha 282). Estes marcadores conversacionais não-verbais podem indicar a fonte contextual comum: o fato de Sandra ser filha de Dona Virgínia.
- 7 Os/as jovens dos GD *Porto Seguro* e do GD *Pedra do Sapato* acreditam que devem continuar estudando, fazendo possivelmente um Mestrado. João Paulo e Anastácia, do GD *Porto Seguro* asseveram quanto a importância da auto-avaliação do/a docente, discutindo sobre a importância de sempre se avaliar enquanto regentes de turmas. A jovem Marta do GD *Pedra*

do Sapato pensa em fazer outra Graduação em Letras Espanhol, continuando na docência em inglês, concomitantemente.

- 8 Os jovens do GD *Porto Seguro*, Paula, Anastácia, Bela, Diane e João Paulo gostam da docência mas pretendem mudar de carreira, tendo em vista a questão salarial, alertando com a necessidade que têm no dia-a-dia. Tal complemento salarial vem de aulas particulares que dão de francês, para além da docência em escolas.
- 9 É o caso dos/as jovens do GD *Porto Seguro*, apesar de sentirem que há momentos em que a docência é um “porto seguro”.
- 10 Marta e Rodrigo do GD *Pedra do Sapato* afirmam que pretendem continuar na docência em LE. Ambos são ex-estudantes do CIL de Ceilândia, local em que lecionam. Contudo, Marta confessa que pretende continuar estudando como prioridade e pretende continuar na SEDF em CIL e não em LE em escolas regulares. Marta enfatiza que se interessa na docência em ambientes específicos de línguas. Rodrigo como professor de contratação temporária, pretende viajar ao país do idioma do qual leciona e posteriormente retornar como docente efetivo da SEDF em CIL.
- 11 Esta passagem tem a duração de 00:14:31.
- 12 O perfil de Gisela, Helen, Camilo e Juan encontram-se no Capítulo VII.
- 13 Destaca-se que houve um aumento no tom de voz ao anunciar o imediatismo da possibilidade de emprego.
- 14 Constata-se o marcador conversacional verbal pós-posicionado no final da sequência “né,” (linha 26) em tom crescente. Este marcador serve para indagar os/as ouvintes, seu público ao final de sua explanação, para chamar a atenção dos/as mesmos/as, também como forma de solicitar validação do que acabou de relatar.
- 15 Conforme a obra de MARCUSHI (2006, p.73).
- 16 A pesquisadora age como uma moderadora, ou seja, como “um distribuidor oficial de turnos” (KERBRAT-ORECCIONI, 2006, p. 11). Ao aumentar o tom de sua voz ao final do marcador “próximo” (linha 36), há uma indagação que serve como um convite que é respondido imediatamente por Helen. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), o silêncio prolongado entre dois turnos, no caso, desta sequência após uma pausa de cinco segundos (linha 35), pode ser chamado de *gap*. Este *gap* pode ser atribuído “ao fato de que os potenciais sucessores não têm o desejo ou os meios de assegurar o encadeamento requerido” na conversação. (KERBRAT-ORECCIONI, 2006, p.49).
- 17 Há aumento de tom de voz para destacar a intensidade e ênfase: “não” (linhas 52, 74 e 79) “aqui” (linha 55), “muito” (duas vezes, linha 58), “outros” (linha 65), “eles” (linha 72), “parar” (linha 74), “difícil” (linha 77), “respeito” (linha 80) e “né” (linha 81).
- 18 Por diversas vezes há o marcador conversacional divergente “não” (linhas 74 – duas vezes; 76; 77; 79; 80 - duas vezes).
- 19 Ao longo desta sequência, observa-se marcadores conversacionais verbais pronunciados de maneira enfática, ou seja com tom mais elevado: “elogiavam” (linha 93), “técnica” (linha 96), “sempre” (linha 100), “médio” (linha 112), “nada” (linha 119), “pública” (linha 128), “bastante” (linha 133), “experiência” (linha 136), “também” e “destino” (linha 155), “dei” e “particulares” (linha 157), “primeira vez” (linha 161), “entrei::” (linha 162) e “achando” (linha 165).
- 20 Camilo utiliza se corrige repetindo sentenças, no intuito de reexplicar situações de sua vida: “para a gente dar” significa “para a gente desenvolver o trabalho na língua inglesa” (linhas 133-134); “eu tentei cursos de idiomas” significa “dar aula em cursos de idiomas” (linhas 139-140), “onde eu morava” significa “eu não sou daqui” e repete mais uma vez “onde eu morava é:: que” (linhas 143-144) e ainda, “é o que dava tinha” significa “a gente percebe que dá muito dinheiro” (linhas 144-145).
- 21 Repete os seguinte marcadores conversacionais verbais: “enquanto=enquanto” (linha 122), “no=no” (linha 126), “a=a” (linha 128, por duas vezes), “na=na” (linha 128), “de=de” (linha 132), “com=com” (linha 138).
- 22 Durante toda a elaboração explicativa de Camilo há marcadores conversacionais verbais que se repetem, propiciando um quadro interacional favorável à organização de sua fala: a) “então”: utilizado nove vezes Camilo, nas linhas 110, 112, 130, 132, 139, 145, 154, 156 e 165; b) “mas” foi empregado por oito vezes (linhas 99, 118, 121, 135, 142, 160, 168 e 172).
- 23 Entre as linhas 119 e 142, observa-se que há palavras são pronunciadas de forma reduzida e simplificadas: “-tava” (linhas 119 e 122) para “estava”, “trabalh-” (linha 122) para “trabalho” e “da- aula” para “dar aula” (linha 128 e 152). Este efeito traz um ritmo mais acelerado à narrativa de Camilo.

- 24 Conforme apresentado anteriormente, os recursos não-verbais ou paralinguísticos que atuam na conversação sinalizam a possibilidade de tomada de turno, como por exemplo, a diminuição de tonalidade (MARCUSHI, 2006, p. 63). Surge espaço para que ocorra o *footing*, a troca de posição entre os presentes.
- 25 Na ocasião, Juan tem 22 anos, Gisela 23, Helen 28 anos e Camilo 29 anos.
- 26 Helen assume este papel de moderadora quando afirma que: “a gente tem um ponto em comum (.)” (linha 206) e “eu posso falar de nós quatro aqui (.)” (linha 208-209). Estes dois trechos são seguidos de pausa, que serve para cadenciar seu discurso, chamando a atenção dos/as presentes.
- 27 Não apenas em contexto de pesquisa com grupo de discussão, também em contexto de aprendizagem por meio do grupo de discussão, Martineau e Simard (2010) destacam que durante o fechamento das discussões é comum que haja uma síntese do que foi elaborado pelos/as participantes. Este resumo pode trazer as grandes linhas do que foi discutido e também “permitir aos/as aprendizes compreenderem melhor certos aspectos do conteúdo da discussão que podem ter ficado nebulosos” (MARTINEAU; SIMARD, 2010, p. 108). Em grupos de discussão na pesquisa social pode ocorrer que algum/a participante assuma o papel daquele que resume, ou seja, o/a participante responsável de reportar o que ocorreu. Helen parece resumir pontos de vista comuns, com o seu olhar, reforçando a ideia de que não pretende se aposentar como docente.
- 28 Helen resume as falas e repete por nove vezes o marcador conversacional verbal “a gente” (linhas 211, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222 e 225).
- 29 Helen sinaliza uma prudência ao resumir a fala dos/as colegas na medida em que eu opta por marcadores conversacionais suprasegmentais: pausas e com alongamento de palavras: “carrei::ra” (linha 212), “hoje::” (linha 217), “que::” (linha 218) e “qualidade” (linha 219).
- 30 Camilo utiliza dois marcadores conversacionais verbais convergentes “é” (linha 226), seguido de uma pausa abrupta e de “com certeza” (linha 227) pronunciado em tom crescente. Camilo faz sua elaboração ratificadora por meio de quatro marcadores conversacionais verbais “a gente” (linhas 228, 229, 230, 231), dois marcadores conversacionais verbais “faz” (linha 230) enfaticamente, bem como o marcador conversacional verbal também que sinaliza convergência: “realmente” (linha 231) retomando o que foi apresentado por Helen.
- 31 Marcuschi (2006, p. 25) afirma que a sobreposição de vozes pode ocorrer quando o/a ouvinte quer concordar e deseja sinalizar sua concordância.
- 32 Esta passagem tem a duração de 00:14:13.
- 33 Conforme Mannheim (1968), a capacidade do/a jovem em se adaptar é denominada de ductilidade. Este autor afirma que o/a jovem tem um “movimento” enquanto geração (MANNHEIM, 1968, p.66).
- 34 A partir da elaboração explicativa de Helen, observa-se que a situação de docência é negativa: “limitações físicas (.) limitações materiais” (linha 172). Outros marcadores conversacionais verbais reforçam as limitações: “alcançar (3) é:: o mínimo” (linha 173) e tudo “já melhoraria bastante” (linhas 173 e 174). Busca-se qualidade profissional por meio de: “a valorização” (linha 164 e 166) e “melhorias” (linha 170).
- 35 Camilo enfatiza esta cobrança ao: a) introduzir seu tema com o alongamento e a repetição de marcadores conversacionais verbais: “e::” (linha 177) e “o que=e o que” (linha 177)
- 36 Camilo limita-se a justificar este fato atribuindo a uma não valorização do sistema, ao mal gerenciamento, ao não repasse de verbas, ou se foram destinadas corretamente e às quantidades inadequadas dos recursos disponíveis.
- 37 Esta hesitação pode ser identificada ao: a) repetir marcadores conversacionais verbais: “de=de” (linhas 188); b) interromper a pronúncia do marcador conversacional verbal “destin-“ (linha 190), após a pronúncia correta do mesmo em “destinados” (linha 190); c) solicitar a confirmação de compreensão do público com o marcador conversacional verbal pós-posicionado no final da unidade comunicativa: “né” (linhas 186, 187 e 190) e “não é” (linha 190); d) utilizar o marcador conversacional verbal de dúvida e incerteza: “sei lá talvez” (linha 188); e) deslocar o marcador conversacional verbal de negação “não,” (linha 187) e em leve elevação de tom de voz, fazendo com que surja uma frase que contradiz o que tem elaborado. Ao invés de falar da “por conta da não valorização do sistema” ele afirma: “não, por conta da valorização do sistema” (linha 187). E não há uma autorreparação, Camilo apenas continua sua lista de constatações para a não qualidade profissional.
- 38 Constata-se uma variável relacionada aos insumos e os materiais para o trabalho docente. Observa-se uma escassez de materiais e estrutura física enfatizada por Camilo com marcadores conversacionais verbais: “falta” (linha 183) e “faltando” (linha 186). Exemplifica

também a questão da ausência de “equipamentos tecnológicos” (linha 184) e a necessidade de se investir em melhoria de “acústica” (linha 192, por duas vezes) em sala de aula; b) uma variável relacionada ao próprio docente, que tem como ferramenta sua “voz” (linha 194); c) uma variável relacionada à comunidade escolar, no que se refere ao/a estudante e à sua família. Camilo destaca com o aumento do tom de voz que é preciso uma “educação prévia (.) compartilhada” (linha 204).

39 Emprega marcadores conversacionais verbais de obrigação: a) “tem que ter” (linhas 180, 196 – duas vezes), b) “tem”: (linhas 199, 200, 203, 230, 232, 234 e 235); c) “ter” (linha 231, 236 e 237); d) “tiver” (linha 231); e) “tendo” (linha 233) e f) “temos” (linha 240).

40 Pais (2001) explica o que é uma trajetória ioiô em distinção da trajetória linear.

SÍNTESE CONCLUSIVA

1 Bertoldo (2003) afirma também que as línguas estrangeiras podem se apresentar como insucesso para muitos estudantes, pois os mesmos não conseguem os resultados esperados. Isso leva até o/a estudante a desistir de aprender uma língua estrangeira.

2 Tradução nossa.

3 Ver DAMASCO (2012. Disponível em:

<http://www.estudosdotrabalho.org/texto/qt1/professora_ou_instrutora.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2014.

4 A rede pública de ensino contrata profissionais com nível superior em contratação efetiva e contrata temporariamente, profissionais com cursos de idiomas, curso superior, não necessariamente na área de licenciatura do idioma em questão. As escolas privadas, associações e centros binacionais são as escolas livres ou escolas independentes e contratam profissionais com oralidade na língua alvo, com nível de escolaridade média ou superior. A escola conveniada de francês à SEDF é uma escola livre que contrata docentes com nível superior em qualquer área e com nível médio, desde que o/a mesmo/a tenha proficiência em francês como língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W; BRANCO, P. P.M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 31-71.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ALENCAR, Rosana. Análise da Conversação em interação: uma proposta para a análise das práticas sociais. In: WEBER, Silke; LEITHÄUSER, Thomas. *Métodos Qualitativos nas Ciências Sociais e na prática social*. Recife: Ed. Universitária, 2007.

ALMEIDA, Ana Nunes; VIEIRA, Maria Manuel. *A escola em Portugal: novos olhares, outros cenários*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2006.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo, v.1, p. 77- 85, 1992.

_____. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C. T.; CUNHA, M. J. C. *Caminhos e colheitas no Ensino de Inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2004. p. 19-34.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

_____. *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2009a.

_____. *O professor de Língua Estrangeira em Formação*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2009b.

_____. *Quatro estações no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

APPEL, Michael La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. *Forum Qualitative ozialforschung / Forum Qualitative Social Research [On-line Journal]*, Vol 6, n. 2 (2005) Art. 16. (2005). Disponível em: <<http://www.qualitativeresearch.net/fqs-texte/2-05/05-2-16-s.htm>> Acesso em: 10 de jun. 2011.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

AUGÉ, Marc. *Para onde foi o futuro?* Campinas: Papyrus, 2012.

BANNELL, Ralph Ings. *Habermas & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- BARBOSA, Ericka F. V. Políticas Públicas para o Ensino Médio e Juventude Brasileira. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <> Acesso em: Acesso em: 23 de mar de 2012.
- BARANOW, Ulf Grego; DAMASCO, Denise Gisele de Britto (Org.). *Bibliografia indexada de dissertações e teses em Letras e Linguística defendidas em universidades brasileiras*. Recife: ANPOLL, 1990.
- BARTHÉLÉMY, Fabrice. *Professeur de FLE. Historique, enjeux et perspectives*. Paris: Hachette, 2007.
- BASTOS, Cleverson Leite; CANDIOTTO, Kleber B.B. *Filosofia da linguagem*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BENTES, Anna Cristina; LEITE, Marli Quadros (Org.). *Linguística de Texto e Análise da Conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 16. ed. Petrópolis, Vozes, 2009.
- BERTOLDO, Ernesto Sérgio. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, Maria Jose. *Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas: Unicamp, 2003. p. 83-118.
- BERNSTEIN, Basil. *Langage et classes sociales: codes sócio-linguistiques et contôle social*. Paris: les Editions de Minuit, 1993.
- BOHNSACK, Ralf. Group Discussions and Focus Groups. In: FLICK, Uwe; KARDORFF, Ernst von; STEINKE, Ines. *A companion to Qualitative Research*. London: SAGE Publications, 2004. p. 214-221.
- BOHSACK, 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 Publishers, 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.
- BORG, Serg. Chronique d'une (r)évolution annoncée dans le concept de progression: La perspective actionnelle" du Conseil de l'Europe. In: CUNHA, José Carlos Chaves (Org.). *Synérgies Brésil*, n. 6, p. 61-72, année 2004.
- BOZON, Michel. Des rites de passage aux premiers fois : une expérimentation sans fin. *Revue Agora Débats Jeunesse*, Paris, v. 3, n. 28, p. 22-33, 2002.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 08 mar. 2012.

_____. Resolução CEB n. 02, de 07 de abril de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf> Acesso em: 15 mar. 2012.

_____. Resolução CEB n. 03, de 26 de junho de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf> Acesso em: 15 mar.2012.

_____. Resolução CEB n. 02, de 30 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866> Acesso em: 7 abr. de 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Verbetes: Cultura (movimentos de cultura popular) e Cultura. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRITTO DA MOTTA, Alda. Dossiê: a atualidade do conceito de gerações para a pesquisa sociológica. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília: v. 1, 2010.

CAETANO, Fernanda Silva Medeiros. Análise das informações culturais em dicionários para aprendizes de inglês. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2001.

CALVET, Louis-Jean. *La Sociolinguistique*. 6. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

CAMARA JUNIOR, José Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

_____. *Estrutura da língua portuguesa*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

LEÃO, A. C. *O Ensino das Línguas Vivas: seu valor, sua orientação científica*. São Paulo: CIA Editora Nacional, 1935.

CARNEIRO, Moaci Alves. *A escola sem paredes*. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

CARVALHO, Janete Magalhães. Produção Cultural e redes de sociabilidade no currículo e no cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, p. 399-414, abr.-jun., 2013.

CARVALHO, Nivaldo Moreira. Ensino Médio Integrado, representações de gênero e perspectivas profissionais: um estudo com jovens dos cursos de Agropecuária e Agroindústria em Guanambi. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília: Faculdade de Educação, 2010.

CAVALCANTI, Silvio. Depoimento Candango – III Colóquio Franco-Brasileiro. In: SILVA, Ernesto. *O militante da esperança e a História de Brasília*. Brasília: Editora Brasília, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick e MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

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

CHAGAS, Valnir. *Didática especial de línguas modernas*. 3. ed. Prefácio de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

CHARLOT, Bernard; REIS, Rosemeire. As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. In: KRAWCZYK, Nora. (Org.) *Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 63-92.

CHIANCA, Rosalina Maria Sales. *L'interculturel: Découverte de soi-même et de l'autre*. João Pessoa : Ideia, 2007.

CHISS, Jean-Louis et; PUECH, Christian. *Le langage et ses disciplines : XIX^e–XX^e siècles*. Bruxelles: Champs Linguistiques, Duculot, 1999.

CIAVATTA, Maria. Arquivos da Memória do Trabalho e da Educação: Centros de Memória e Formação Integrada para não apagar o futuro. In: CIAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo Rosas (Org.). *A pesquisa histórica em trabalho e educação*. Brasília: Liber Livro, 2010a.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 83-105.

CIAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo Rosas (Org.). *A pesquisa histórica em trabalho e educação*. Brasília: Liber Livro, 2010.

CORACINI, Maria José, AVOLIO, Jelssa Ciardi, MARINELLI, Vera Lúcia (Org.). E por falar em leitura... (em língua estrangeira). [s.l]: [s.n], 1986.

CORACINI, Maria José (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Unicamp, 2003.

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

CORBIN, J.; STRAUSS, A. *Basics of qualitative research*. 3 ed. Los Angeles, CA: SAGE, 2008.

CORREA, Viviane Ribeiro. Nós e os outros – o impacto das migrações e dos programas de moradia em Florianópolis: relações sociais e conflitos na ótica de moradores adultos e de jovens no bairro Saco Grande. 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) -- Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 128-147.

COSTE, Daniel. Leitura e competência comunicativa. In: COSTE, D. et al. *Texto: leitura e escrita*. Campinas : Pontes, 1988. p. 11-29.

COURTILLON, Janine. *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Clé Internationale, 2003.

CUQ, Jean-Pierre (Org.). *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. Paris : Clé Internationale, 2003.

DAHLET, Patrick. Se former en langues, un projet d'être. In : CUNHA, José Carlos Chaves (Org.). *Synérgies Brésil*, n. 6, p. 11-32, année 2004.

DALGALIEN, Gilbert ; LIEUTAUD, Simone ; WEISS, François. *Pour un nouvel enseignement des langues : et une nouvelle formation des enseignants*. Paris: Clé Internationale, 1981.

DAMASCENO, Chrís nir Freire; LOPES, Marcos Antônio de. Interdisciplinarité et l'enseignement/apprentissage du portugais langue étrangère et du français langue étrangère. In: CUNHA, José Carlos Chaves (Org.). *Synérgies Brésil* n. 6, p. 93-103, année 2004.

DAMASCO, Denise Gisele de Britto. *Direito à educação: a atuação das Promotorias de Justiça e de Defesa do Ministério Público e Territórios, entre 2001 e 2007*. Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade de Brasília: Faculdade de Educação, 2008.

_____. Existe-t-il des politiques publiques conçues pour l'enseignement de Français Langue Etrangère au District Fédéral ? *Synérgies Brésil*, n. Spécial 01, p. 77-84, 2010. Disponível em <<http://ressources-cla.univ-comte.fr/geflint/BresilSPECIAL1/bresilSP1.html>> Acesso em: 10 nov. 2011.

_____. Denise Gisele de Britto Damasco. Jovens, Estudo de Língua Estrangeira e Musicalidade. COLÓQUIO INTERNACIONAL CULTURAS JOVENS AFRO-BRASILEIRAS E AMERICANAS. Abr. 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000132012000100007&script=sci_arttext>. Acesso em 10 ago. 2013.

_____. Jovens, estudo de língua estrangeira e musicalidade. In: ANAIS DO PRIMEIRO COLOQUIO INTERNACIONAL CULTURAS JOVENS AFRO-BRASIL AMERICA: ENCONTROS E DESENCONTROS, 1., 2012, São Paulo. Proceedings online... Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000132012000100007&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. 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/qt1/professora_ou_instrutora.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2013.

DAMON, William. *O que o jovem quer da vida ?* São Paulo : Summus, 2003.

DAUSENDSCHÖN-GAY, Ulrich. La construction interactive d'objets. In: MACAIRE, Dominique, NARCY-COMBES, Jean-Paul et PORTINE, Henri (Org.). *Interrogations épistémologiques en didactique de langues*. Le Français dans le monde : recherches et publications, Paris : Clé Internationale, n. 48, p. 98-109, juillet 2003.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set/dez., 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300004&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 jun. 2011.

_____. Juventude e Escola. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). *O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999/2006)*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. v.1. cap.02. p. 57-126.

DESSONS, Gérard. Le silence du langage. In : Niterói. n. 18, v. 1, p. 49-64, sem. 2005.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Projeto Político - Pedagógico Professor Carlos Mota. [2011]. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/sobre-a-secretaria/ppp.html>> Acesso em: 15 jan. 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em movimento da Educação Básica : pressupostos teóricos*. 2014. Disponível em : <<http://www.se.df.gov.br/materiais-pedagogicos/curriculoemmovimento.html>>. Acesso em: 20 jul. de 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal – Ensino Fundamental 5ª a 8ª séries. 2000. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/000/21/Legislacao/9dffund.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2014.

DUBET, François. Avant-propos. In: SNYDERS, Georges. *Y a-t-il une vie après l'école ?* Paris : ESF Editeurs, 1996. (Collection Pédagogies).

DUCROT, Oswald. *Princípios de Semântica Linguística (dizer e não dizer)*. São Paulo: Cultrix, 1987.

DIVAN, Lilian Márcia Ferreira; PEROBELLI, Roberto. A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científicos. *Gragoatá*, n.25, p. 185-205, 2.sem.2008.

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

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

FEITOSA, Sebastião Gonçalves. Música e matemática: uma soma que subtrai problemas, multiplica interesse e divide melhor os resultados. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v.6, n.10, jan/jun., p. 71-80, 2000.

FEIXA, Carles. O quarto dos adolescentes na era digital. In: COSTA, Márcia; SILVIA, Elisabeth Maria. *Sociabilidades Juvenil e Cultura Urbana*. São Paulo: EDUC, 2006a. p. 76-110.

_____. Generación XX. Teorias sobre la juventud em la era contemporânea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociais, Niñez y Juventud*, Colombia, jul/dez, v. 4, n.2, p. 02-18, 2006b.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmen. The concept of generatin in Youth Theories. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 1, 2010. No prelo.

FERNANDES, José Nunes. Aceitação ou rejeição: educação musical na escola pública. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v.6, n.10, p. 81-93, jan./jun, 2000.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Diversidade étnico-racial: histórias de professores de línguas. In: TELLES, João A. (Org.). *Formação Continuada de Professores de Línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

FERREIRA, Claudio. *Casa Thomas Jefferson. 50 anos. 1963-2013*. Livro comemorativo. Brasília: Consultoria7, 2013.

FIALHO, Denise da Silva; FIDELES, Lara Lopes. As primeiras faculdades de Letras no Brasil. *Revista Eletrônica HELB*, Brasília, ano 02, n. 02, 2008.

FLICK, Uwe. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. *Qualitative Data Analysis*. Los Angeles: SAGE, 2014.

FLITNER, Andreas. Os problemas sociológicos nas primeiras pesquisas sobre juventude. In: BRITTO, Sulamita (Org.). *Sociologia da Juventude: da Europa de Marx à América Latina de Hoje*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 37-67, 1968. v.1.

FLUSSER, Vilém. *Língua e realidade*. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

FREITAS, Luciana Maria Oliveira. *Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em curso de línguas*. 2010. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) -- Universidade Federal do Rio de Janeiro: Faculdade de Letras Neolatinas, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n.5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-56.

GARCIA, Elisete Emir Bernardi; CORSETTI, Berenice. In: BAQUERO, Rute Vivian Angelo . *Agenda jovem: o jovem na agenda*. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 19-48.

GARFINKEL, Harold. *Estudios en Etnometodología*. Bogotá: Universidade Nacional de Colombia, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTOLIN, Sandra Regina Butros. O Ensino de vocabulário no livro didático e na voz do professor. In: ROTTAWA, Lúcia; SANTOS, Sulany Silveira dos (Orgs). *Ensino e Aprendizagem de Línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 139-156. (Coleção linguagens).

GIL, Glória; ABRAHÃO-VIEIRA, Maria Helena (Org.). *Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

GIMENEZ, Telma. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, Diógenes Cândido. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 47-54.

GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes. *Formação Professores de Línguas na América latina e Transformação Social*. Campinas: Pontes Editores, 2008. v. 4. (Coleção NPLA – Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação. In : SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula : uma introdução aos estudos culturais em educação*. 6.ed. Petrópolis :Vozes, 2005. p. 85-103.

GOFFMAN, Erving. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Les Editions de Minuit, 1973a. v.1.

_____. *La mise en scène de la vie quotidienne. Les relations en public*. Paris : Les Editions de Minuit, 1973b. v.2.

_____. *Les rites d'interaction*. Paris: France, Les Éditions de Minuit, 1974.

_____. *Frame Analysis : on essay on the organization of experience*. Nova York: Harper Colophon Books, 1986.

_____. *Façons de Parler*. Paris : France, Les Éditions de Minuit, 1987.

GERMAIN, Claude.. *Évolution de l'Enseignement des Langues: 5.000 ans d'Histoire*. Paris : CLE International, 1993.

GONDIN, Linda M. P.; LIMA, Jacob Carlos. *A pesquisa como Artesanato Intelectual: considerações sobre método e bom senso*. São Carlos: Edufscar, 2006.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GRÖSZ, Dirce Margarete. Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade de Brasília: Faculdade de Educação, 2008.

GUISAN, Pierre. Língua: a ambiguidade do conceito: das ambiguidades, das suas dimensões e das novas perspectivas. In: SALGADO, Ana Claudia Peters; BARRETO, Mônica Maria Guimarães Savedra. *Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 17-27.

HALLIDAY, M. A. K.; MCINTOSH, A.; STREVEENS, P. As Ciências Linguísticas e o Ensino de Línguas. Petrópolis: Vozes, 1974.

HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula. Trajetórias de vida de jovens negras da Universidade de Brasília no contexto das ações afirmativas. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília: Faculdade de Educação, 2008.

IMBERNON, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IBÁÑEZ, Jesus. *Más allá de la sociología: el grupo de discusión: técnica y crítica*. 3.ed., Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores S.A, 1992.

ISLAS, José Antônio Pérez. Juventude: um conceito em disputa. In: GUIMARÃES, Tereza Canezin; SOUSA, Sônia M. Gomes. *Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Goiânia: UFG, 2009. p. 17-46.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2005.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

JOSEPH, Isaac. *Erving Goffman e a microssociologia*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

JÚDICE, Norimar. Verbo e voz na escrita do homem e da mulher. In : Figuras do gênero e da identidade. Gragoata, Niterói, n. 3, p. 169-184, 2.sem. 1997.

KARSENTI, Thierry; COLLIN, Simon; LEPAGE, Michel. In : TARDIF, Maurice; BORGES, Cecilia; MALO, Annie. *Le virage réflexif en éducation : Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelas: Editora De Boeck, 2012. p. 195-222. Supérieur [Pédagogie en développement].

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 Editorial, 2006.

KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. Oxford University Press, 1998.

KOWAL, Sabine; O'CONNELL, Daniel C. Transcription as a Crucial Step of Data Analysis. In: FLICK, Uwe. *Qualitative Data Analysis*. SAGE, 2014. p. 64-78.

KUBISTCHEK DE OLIVEIRA, Juscelino. Discurso no lançamento da pedra fundamental da *Maison de France*, em Brasília (25/06/1959). In: *1959/2005: 50 Anos da pedra inaugural da AF de Brasília*. Brasília: DJ Gráfica e Editora, [s.d]. p. 24-31.

LAFERRIÈRE, Dany. *L'art presque perdu de ne rien faire*. Montréal: Les Éditions du Boréal, 2013.

LAPASSADE, Georges. Os rebeldes sem causa. In: BRITTO, Sulamita (Org.). *Sociologia da Juventude: a vida coletiva juvenil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 113-123. v.3.

LECCARDI, Carmen. Por um significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social*, São Paulo, v. 17, n.2, p. 35-57, 2005.

LÉON, Oscar Dávila. Uma revisão das categorias de adolescência e juventude. In: GUIMARÃES, Tereza Canezin; SOUSA, Sônia M. Gomes. *Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Goiânia: Editora UFG: Cãnone Editorial, 2009. p. 47-76.

LIBERALI, Fernanda Coelho. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAVA, Lúcia, Santos; SULANY, Silveira dos (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Unijuí, 2006. (Coleção linguagens), p. 15-34.

LIMA, Licínio C. *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Marília dos Santos. Tarefa colaborativa em língua estrangeira. In: ROTTAVA, Lúcia; SANTOS, Sulany Silveira dos (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (Coleção Linguagens).

LIMA, Michelle Barbosa. Satisfação no trabalho e sua correlação com o comprometimento : Um estudo com funcionários de uma associação de língua estrangeira. 2013. Monografia (Bacharelado em Administração). – Universidade de Brasília : Departamento de Administração, 2013.

LOUSADA, Eliane G. Aprendendo o « *metier* » de professor : uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês. In : SZUNDY, Paula Tatiane Carréra et al. (Org.). Campinas : Pontes Editores, 2011.

LOCKE, John. *Quelques pensées sur l'éducation*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin, 2007.

LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria. Análises de Fala-Em-Interação Institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica. Campinas, [s.n.], 2009.

LYONS, John. *Lingua(gem) e Linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

KOCH, Ingedore Villaça. Uma história, dois campos de estudo, um homenageado... In: BENTES, Marli Christina; LEITE, Marli Quadros. (Org.). *Linguística de Texto e Análise da Conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 37-48.

KOCH, Ingedore Villaça. *A Inter-Ação pela Linguagem*. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MAGALHÃES, Ana Lúcia. Langage, Énonciation et Subjectivité. *LETR@VIV@*, João Pessoa, ed. esp., v. anual, p. 9-14, 2007.

MAIA, Eleonora Motta. *No reino da fala: a linguagem e seus sons*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1996.

MALRAUX, André. Discurso "Brasília – Capitale de l'Espoir", no lançamento da pedra fundamental da *Maison de France*, em Brasília (25/08/1959). In: 1959/2005: 50 Anos da pedra inaugural da AF de Brasília. Brasília: DJ Gráfica e Editora, 2009. p. 33-39.

MANNHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia: introdução à Sociologia do Conhecimento*. Porto Alegre :Globo, 1950.

_____. O problema da juventude na sociedade moderna. In:_____. *Diagnóstico do nosso tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1961. p. 36-61.

_____. El problema de las generaciones [tradução: Ignacio Sánchez de la Yncera]. *Revista española de investigaciones sociológicas*, n. 62, p. 193-242, abr/jun.1993. Disponível em: <http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_062_12.pdf> Acesso em: 27 abr. 2012.

_____. *Le problème des générations* [tradução: Gérard Mauger et Nia Perivolaropoulou]. Introduction et postface de Gérard Mauger. Paris: Nathan, 1990. (Essais et Recherches).

_____. *Sociologia do Conhecimento*. Porto: RÉ-S-Editora, [s.d]. v. 2.

_____. Sobre a interpretação da Weltanschauung. In:_____. *Sociologia do conhecimento*. Porto: RÉ-S-Editora, p. 46-116.

MARGULIS, Mario. Juventud: uma aproximacion conceptual. In: BURAK, Solum Donas. *Adolescencia y juventud en America Latina*. Costa Rica: Conselho Editorial DLRU, 2001. p. 41-55.

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

_____. *Análise da Conversação*. 5. ed. São Paulo: ABDR, 2006.

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

MARTINEAU, Stéphane ; SIMARD, Denis. *Les groupes de Discussions*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2010.

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

MASCARENHAS, Daniela. (2002). Quando os professores do ensino fundamental leem os PCN-LE. *Revista Desempenho*, Brasília, ano 1, n.1, p. 166-181, nov. 2002.

MATOS, Francisco Gomes de. Dez anos de Linguística Aplicada no Brasil. In: *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, ano 70, v. 70, n.01, p. 49-57 jan./fev. 1976.

MATZA, David. As tradições ocultas da juventude. In: BRITTO, Sulamita (Org.) *Sociologia da Juventude: a vida coletiva juvenil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. v. 3. p. 81-106.

MIRANDA, Joseval dos Reis. O currículo da formação inicial de professores que atuam na educação de jovens e adultos: do conteúdo ao vivido. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade de Brasília: Faculdade de Educação, 2008.

MOGET, Marie-Thérèse. *De Vive Voix. Cours CRÉDIF*. Paris: Hatier, 1972

MOIRAND, Sophie. Situação da escrita, imprensa escrita e pedagogia. In: *O Texto: escrita e leitura*. GALVES, Charlotte; PULCINELLI, Orlandi; OTONI, Paulo. (Org.). Campinas, SP: Pontes, 1988.

MONDADA, Lorenza. Pour une linguistique interactionnelle. *Marges linguistiques*, n. 01, p. 01-21, maio, 2001. Disponível em: <<http://www.marges-linguistiques.com>> Acesso em: 11 fev. 2012.

MOORE, Danièle. *Plurilinguisme et école*. Paris: Éditions Didier, 2006.

MORAES, Maria da Glória. Contribuições da pesquisa em sala de aula de línguas para a formação do professor de língua estrangeira. *Contexturas*, São Paulo. v. 1, p. 65-70, 1992.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOURA, Teresa Saad. Convênio com a Secretaria de Estado de Educação. In: *1959/2005: 50 Anos da pedra inaugural da AF de Brasília*. Brasília: DJ Gráfica e Editora, 2009. p. 44-45.

MUELLER, Rafael Rodrigo. Tecnologias gerenciais, educação e capital. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 739-760, jul.-set, 2013.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. *L'Analyse des politiques publiques*. Paris: Éditions Montchrestien, 1998.

MYERS, G. Análise da Conversação e da Fala. In: BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagens e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 271-292.

NAPOLITANO, Marcos. *História do Regime Militar Brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, [s.d].

NASCIMENTO, Anderson Messias Roriso. O hip hop como experiência estética: apropriações e ressignificações por jovens do ensino médio privado. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília: Faculdade de Educação. 2011.

NEVEU, Franck. *Dicionário de ciências da linguagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António. *Evidentemente: histórias da Educação*. 2. ed. Lisboa: Asa Editores, 2005.

OLIVEIRA, Daisy. *A música como instrumento de poder*. Jundiaí, Paco Editorial, 2011.

OJALA, Raisia. *Projetos de Futuro de Jovens Universitários no Distrito Federal: um estudo de caso*. 2008. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília: Departamento de Sociologia, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do Discurso: Michel Pêcheux*. Textos Seleccionados. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

PAIS, José Machado. *Ganchos, Tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro*. 3. ed. Porto: Âmbra, 2005.

PAIVA, Vera Lucia Menezes Oliveira e. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino de a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

PAZ, Claudia Denis Alves da. "Eu tenho preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos": desafios da formação continuada em gênero e sexualidade. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília: Faculdade de Educação, 2014.

PELUSO, Marília; CANDIDO, Washington. *Distrito Federal: paisagem, população & poder*. São Paulo: HARBRA, 2006.

PENCO, Carolo. *Introdução à filosofia da linguagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n. 05 e n.6, p. 15-24, 1997.

PEREIRA, Eva. Wairos et al. (Org.) *Nas Asas de Brasília: memórias de uma utopia Educativa*. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

PORQUIER, Rémy e PY, Bernard. *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. Paris: Didier, 2004. (Collection Crédif Essais).

PORTINE, Henri. La notion de "position énonciative: sur la question du sujet-apprenant. In: MACAIRE, Dominique ; NARCY-COMBES, Jean-Paul et; PORTINE, Henri (Org.). *Interrogations épistémologiques en didactique de langues*. Sèvres : Le Français dans le Monde : recherches et applications, Paris : Clé Internationale, juillet, 2010. v.48. p. 123-134.

PIETRARÓIA, Cristina Casadei. Enseigner/apprendre une langue étrangère : où est la frontière. In : CUNHA, José Carlos Chaves (Org.). *Synérgies Brésil*, n. 6, p. 73-81, année 2004.

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

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer barreiras e emegir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, Diógenes Cândido. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 55-66.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: um campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 103-118, 2003.

REIS, Maria Regina Filgueiras dos. Contribuições metacompetentes do professor de prática de ensino de língua estrangeira. *Contexturas*, São Paulo. v.1, p. 71-76, 1992.

RESENDE, Viviane M.; RAMALHO, Viviane. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, Darcy. *A Universidade Necessária*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

RICÚPERO, Rubens. A contribuição de Murtinho para a construção de Brasília. *Boletim da Associação dos Diplomatas Brasileiros*, Brasília, ano 11, n. 46, p. 23-25, jul/set, 2004. Disponível em <<http://www.adb.org.br/boletim/ADB-46.pdf>>. Acesso em 05 jul. 2014.

ROCHA, Fátima Cristina Dias (Org.). *Cenas do discurso: deslocamentos e transformações*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

RODRIGUES, Sílvia Helena. *Jovens oriundos de países africanos de língua portuguesa na Universidade de Brasília: experiências de migração internacional estudantil*. 2013 . Tese (Doutorado em Educação). - Universidade de Brasília: Faculdade de Educação, 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ROTTAVA, Lucia. O processo de ensino-aprendizagem da escrita por hispano-falantes aprendizes de português brasileiro como língua materna. In: ROTTAVA, Lúcia; SANTOS, Sulany Silveira dos (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Unijuí, 2006. (Coleção linguagens).

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANT'ANA, Juscelino da Silva. O Cisne e o Patinho: Esperança e Retrocesso na História de um Centro Público de Línguas. *Revista HELB*, v. 4, 2010. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=1095&Itemid=13> Acesso em: 15 jun. 2012.

SAPIR, Edward. *A Linguagem: introdução ao estudo da fala*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, Lúcia; SANTOS, Sulany Silveira dos (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Unijuí, 2006. (Coleção linguagens).

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.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, Pedro M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Porto Alegre, 2009. v. 1. p. 127-172.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa Biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.) *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 210-222.

SCHÜTZE, Fritz. Análise sociológica e linguística de narrativas. *Civitas*, Porto Alegre, v. 14, n.2, p. 111-152, maio-ago. 2014.

SCHMIDT, Maria Junqueira. *O ensino científico das línguas modernas*. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & CIA, 1958.

SILVA, Ernesto. *O militante da esperança e a História de Brasília*. Brasília: Editora Brasília, 2004.

SILVA, Gustavo Adolfo Pinheiro da. *Linguística do século XX: um balanço crítico*. 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno03-03.html>> Acesso em: 23 out. 2011.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu de. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Catarina Malheiros da. *Escola, saberes e cotidiano no campo: um estudo sobre os/as jovens do sertão da Bahia*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília: Faculdade de Educação, 2009.

_____. Catarina Malheiros da. *Encontro de tempos na escola: um estudo sobre gerações de estudantes no meio rural baiano*. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília: Faculdade de Educação, 2014.

SILVA, Iraci Pereira da. *Escola e relações de gênero: visões de mundo de jovens do Ensino Médio em Taguatinga (DF)*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília: Faculdade de Educação, 2010.

SOARES, Inaldo Firmino. A intertextualidade nas canções de música popular brasileira. *Revista Desempenho*, Brasília, ano 1, n.1, p. 83-95, 2005.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. A música na formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v. 8, n.14, p. 59-70, jan/jun. 2002.

SPAËTH, Valérie. Mondialisation du français dans la seconde partie du XIXème siècle: l'Alliance Israélite Universelle et l'Alliance Française. In: SPAËTH, Valérie (Org.). *Le Français au contact des langues: histoire, sociolinguistique, didactique*. Paris: Larousse, Revue Langue Française, n. 167, p. 49-72, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 87-128.

SPOSITO, Marília Pontes. *O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999/2006)*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

STELLING, Anna (Org.). *Les jeunesses face à leur avenir: une enquête internationale*. Suécia: Fondation pour l'innovation politique e Kairos Future International, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fis rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique.* Québec: Presses Universités de Laval, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Ofício do Professor : história, perspectivas e desafios internacionais.* 3. ed. Petrópolis, Rj : Vozes, 2009.

TAVARES, Breitner Luiz. *Na quebrada a parceria é mais forte : juventude hip hop : relacionamento e estratégias contra a discriminação na periferia do Distrito Federal.* 2009. Tese (Doutorado). -- Universidade de Brasília: Departamento de Sociologia, 2009.

TAVARES, Maria Alice. Metáfora e metonímia em processo de gramaticalização : o caso do « aí » marcador de especificidade. *Gragoatá*, Nitéroí, n.26, v. 1, p.103-120, sem. 2009,.

THIERRY, Yves. *Sens et langage.* Bruxelles: Éditions OUSIA, 1983.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.* 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

TOMAZONI, Paula C. P; LUNARDI, Vivian U. Reflexões sobre a identidade do professor de inglês não nativo. In: REIS, Simone; VEEN, Klass van; GIMENEZ, Telma. (Org.) *Identidades de Professores de Línguas.* Londrina: Eduel, 2011. p. 211-232.

TOERIEN, Merran. Conversations and Conversation Analysis. In: FLICK, Uwe. *Qualitative Data Analysis.* [s.l]: SAGE, 2014. p. 327-340.

URRESTI, Marcelo. Adolescentes, jóvenes y socialización: entre resistências, tensiones y emergências. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Org.). *Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades.* Belo Horizonte: PUC/Minas, 2011. p. 43-66.

VALVERDE, Daniele. Para além do Ensino Médio: a política de cotas da Universidade de Brasília no contexto das ações afirmativas. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade de Brasília: Faculdade de Educação, 2008.

VANDRESEN, Paulino. Jürgen Heye, uma parceria acadêmica. In: SALGADO, Ana Claudia Peters; BARRETO, Mônica Maria Guimarães Savedra. *Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato* Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 09-13.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.); MOREIRA; A. M. A.; SOUSA, José Vieira de; BORGES, L. F. F.; RESENDE, L. M. G. de; PINHEIRO, M.). *Docentes universitários aposentados: ativos ou inativos?* Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

VELHO, Gilberto. Goffman, mal-entendidos e riscos interacionais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 23, n. 68, p. 1-5, 2008. São Paulo. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092008000300012&script=sci_arttext> Acesso em: 17 jan. 2014.

VERNANT, Denis. *Du discours à l'action : études pragmatiques*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997. (Collection Formes Sémiotiques).

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. A prática de ensino e o estágio supervisionado como focos da pesquisa na formação do professor de LE. *Contexturas*, São Paulo. v. 1, p. 49-54, 1992.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria. *A Pesquisa em História*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

VIGNER, Gérard. *Lire: du texte au sens. Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Paris: Clé Internationale, 1979. (Collection dirigée par Robert Galisson).

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 413-466, jul/dez, 2003.

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

_____. 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.

_____. Karl Mannheim: um pioneiro da sociologia da juventude. CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13. Recife. 2007.

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

_____. 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.

_____. Grupos de Discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*. *Revista de Educação da USP*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago, 2006. Disponível em <<http://scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>>. Acesso em 15 maio 2011.

_____. Tradições Hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPeD, v.32., 2009. Caxambu, MG. Anais...Caxambu, MG, ANPeD, 2009, p. 1-16.

_____. (2010). A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. *Revista Sociedade e Estado*. Volume 25, número 2, maio/agosto de 2010. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922010000200004&script=sci_arttext].

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

WIDDOWSON, H. G. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes 2005.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. Formação docente e ensino de línguas: compatibilizando a agenda possível e a pauta necessária. In: ROTTAVA, Lúcia; SANTOS, Sulany Silveira dos (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (Coleção linguagens).

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

1959/2005: 50 Anos da pedra inaugural da AF de Brasília. Brasília: DJ Gráfica e Editora, [200-].

GLOSSÁRIO

Centro Interescolar de Línguas	Escola pública de línguas estrangeiras que integra a Educação Básica, ofertando o componente curricular Língua Estrangeira (LE).
Escola tributária	Escola regular pública, cujos estudantes frequentam obrigatoriamente um centro interescolar de línguas para o estudo do componente curricular Língua Estrangeira (LE).
Estudante tributário/a	Estudante que frequenta obrigatoriamente um centro interescolar de línguas, oriundo de uma escola tributária deste centro.

APÊNDICES

- APÊNDICE A** Intersecções entre juventude, educação e língua estrangeira na pesquisa
- APÊNDICE B** Roteiros de Grupos de Discussão e de Entrevistas Narrativas
- APÊNDICE C** Exemplificação de Divisão temática: *GD Marcar História*
- APÊNDICE D** Carta de apresentação da pesquisa à escola
Formulário de Garantia de Esclarecimento, Liberdade de Recusa e Garantia de sigilo
- APÊNDICE E** Autorização para os/as pais ou responsáveis
- APÊNDICE F** Questionário de identificação de entrevista para participantes da Pesquisa para estudantes e para professores

APÊNDICE A

INTERSECÇÕES ENTRE JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E LÍNGUA ESTRANGEIRA NA PESQUISA

Levantamento bibliográfico de dissertações de mestrado em Letras e Linguística nas Universidades brasileiras sobre língua estrangeira (1972/1988).

Tema	Local	Data	Autor	Título
Ensino de LE	PUC/RGS	1984	FERREIRA, Lúcia M. A.	Texto e Discurso: considerações teóricas para a elaboração de cursos de língua inglesa instrumental
	PUC/SP	1981	AZEVEDO, Alda Ulmann	A descrição de textos jurídicos com vistas ao ensino de inglês instrumental para estudantes e profissionais do campo do direito
		1985	BATISTA, Gilma Limongi	O ensino-aprendizagem do inglês com a abordagem instrumental na área de jornalismo
		1980	BUSSARELLO, Lourival	Proposta para um curso de inglês instrumental na Fundação Educacional da região de Blumenau
		1980	SILVA, Linda Gay Senn	Considerações sobre o ensino de pronúncia do inglês em escolas de primeiro grau.
	UFF	1983	SILVINO, Maria Natividade Gomes	Alguns enfoques do aspecto progressivo em livros de ensino do inglês como LE
	UFRJ	1980	VIEIRA, Maurício Silvestre	Livros e métodos para o ensino de alemão no Brasil.
	USP	1972	NEGRI, Teodoro	Lengua e pensiero nell'insegnamento dell'italiano
Linguagem e adolescentes	PUC/RJ	1980	FARIA, Zilah A.	A linguagem da discoteca
	UFRJ	1988	ANDRADE, Antônio Carlos Siqueira de	Reparos e alterações de linearidade na fala de adolescentes cariocas
	UFSC	1982	BAZZO, Vera Lúcia	The effects of exploratory speech in the Learning of languages: an experiment in a secondary school
	UnB	1977	VOGENSEN, Túlia Pilomia	Mudança de código em adolescentes bilíngues: estudo de caso
	UNICAMP	1978	CAMACHO, Roberto Gomes	Duas fases na aquisição de padrões linguísticos por adolescentes
Motivação e afetividade na aprendizagem de línguas	UFPB	1981	ARAUJO, Francisco Rodrigues de	Attitudes, motivation and foreign language learning research conducted at the Federal University of Paraiba
	UFPR	1983	MOTTI, Sandra Tellier	Variáveis afetivas no contexto da aprendizagem da língua inglesa
		1987	ROCHA, Analuiza Machado	Levantamento de motivos que levam ao estudo da língua inglesa
Currículo	UFPB	1882	FALCONE, Maria Luiza Jenner	Towards a communicative E.S. P. Syllabus for UFPB medical Students
Comunidade linguística e sociolinguística	UFSC	1987	POLLETTI, Isaura Gema	Italianos em Joaçaba (SC): um estudo histórico e sociolinguístico do núcleo italiano da microrregião do meio-oeste catarinense
	PUC/RGS	1979	STEFFEN, Dalmar	Bernstein e a sociolinguística: tentativa de análise crítica dos pressupostos de uma sociolinguística de tendência socialista
Leitura em LE	UNICAMP	1984	OTONI, Paulo Roberto	Texto, discurso e leitura em língua estrangeira (aprender a ler em francês no primeiro grau)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da obra "Bibliografia indexada de Dissertações e Teses em Letras e Linguística defendidas em Universidades Brasileiras (1939/1989)", para o exame de qualificação de projeto de tese – 2012.

Levantamento bibliográfico em Linguística e em Linguística Aplicada (1978-2011) e Educação da UnB (até 2013) que relacionam juventude e língua estrangeira.

Área do Conhecimento	Data	Autor	Título
Linguística	1978	NOGUEIRA, Ângela Maria Souza Carmo	Idade e aptidão na aquisição de língua estrangeira
	1979	VASCONCELOS, Érika França de Souza	A leitura crítica no ensino de inglês como língua estrangeira
	1988	NAWA, Takako	Bilinguismo e mudança de código: uma proposta de análise com os Nipo-Brasileiros residentes em Brasília
	2000	MOURA FILHO, Augusto César Luitgards	Reinventando a aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira
		MONTEIRO, Júlio César Neves	O discurso crítico das práticas de letramento em língua inglesa
	2002	FERREIRA, Érika do Carmo Lima	Vozes e identidades juvenis: o Hip Hop como representação
	2003	LOPES, Adriana Carvalho	Narrativas das adolescentes em conflito
	2007	MOREIRA, Kelly Cristina de Almeida	Discurso de adolescentes em situação de rua: ruptura familiar à exclusão
CALDAS, Salvia de Melo		Crenças de uma professora formadora a respeito do papel do professor de língua estrangeira	
Linguística Aplicada	2005	LIMA, Roberto de Souza	Os PCN-LE e a prática docente: realidade ou utopia?
	2006	KLEIN, Christian Philip	O papel da atitude cultural de alunos brasileiros imersos em cursos de inglês como segunda língua nos Estados Unidos
		CHAVES, Daniele Fonseca	O ensino de línguas para fins específicos como uma proposta de abordagem da língua estrangeira no ensino médio
		OLIVEIRA, Mariany F. P. D. de	O dizer e o fazer comunicativos numa amostra de professores de línguas do Distrito Federal
	2007	LOPES, Glenda Rúbia	Crenças em estratégias de aprendizagem de línguas (inglês) de alunos de curso de letras
		RODRIGUES, Janine Marise da Veiga	Crenças e experiências de aprendizagem de LE (inglês) de alunos de centros interescolares de línguas: um estudo de caso
		SANTANA, Lucia Maria Amaral	Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensinar de línguas
		COSTA, Maria Angélica I. R. da	Crenças e/ou culturas?: de onde vêm as crenças dos professores de inglês de escolas públicas do DF sobre livros-textos
		SILVA, Myrian Lacerda de Castro	A questão da afetividade no processo de ensino/aprendizagem de LE (inglês): o que leva ao sucesso ou frustração do aprendiz
		FRANÇA, Oldinê Ribeiro de	O discurso e a prática do professor frente ao ensino de cultura em sala de aula de LE (inglês) e os parâmetros curriculares nacionais
		LIMA, Thainara Castro	Planejar e realizar o ensino de língua estrangeira (inglês) numa rede municipal de ensino
		CAMPOS, Ticiano Ribeiro de	Forças de abordagens em busca de uma equação de ensinar e aprender LE
	OLIVEIRA, Dulcimary de Freitas Alves	Professor, tem alguém ficando para trás! : as crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos	
		BOMFIM, Bernadette Barbara S.	Crenças em relação à formação inicial de professores de inglês e a prática de ensino de uma professora formadora
		CUNHA, Alex Garcia da	Primeiros passos na competência comunicativa numa

	2008		nova língua (inglês) em contexto de escola regular
		MELLO, Carmen Lúcia Coelho Vieira de	As relações entre as crenças à formação de aprendizes em cursos de inglês como segunda língua nos Estados Unidos
		SCHERER, Deise Librelotto	Afetividade e correção e/ou tratamento de erros de dois professores de LE da rede pública do DF
		BROSSI, Giuliana Castro	Crenças e ações de uma professora de língua estrangeira (inglês) sobre o planejamento de curso e a aprendizagem: um estudo de caso
	2009	MAIA, Ana Meire Bezerra da	Os erros de interlíngua na produção escrita da LE (inglês): um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal
		COUTO, Letícia Coroa do	Entre mundos de todos nós e mundos de cada um: uma investigação sobre relações entre crenças e identidades de alunos de alemão (LE)
		ANDRADE, Marilena S. Bomfim de	Retrato da realidade escolar de alunos estrangeiros matriculados em escolas públicas do Distrito Federal: um estudo de caso
		MAGALHÃES, Gleiton Malta	A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão
	2010	ALENCAR, Elisa	Um galo sozinho não canta tece um (a)manhã: o papel de uma associação de professores de inglês no desenvolvimento da competência profissional de seus associados
		ARAUJO, Ana Carolina Nunes	Cursos de Formação de Professores de Língua Estrangeira e o paradigma contemporâneo – um estudo de caso
		FERNANDES, Fabrício Ademar	Crenças sobre a cultura de ensinar e aprender línguas na formação do professor de inglês como língua estrangeira (LE) sem formação em letras
		FIDELES, Lara Lopes	Materializações do planejamento de curso de língua estrangeira (inglês) em escolas públicas do Distrito Federal
		RODRIGUES, Vânia Maria de A.	Gestos que muito dizem: a comunicação não-verbal entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês)
	2011	SANTOS, Eduardo Ferreira	Crenças sobre o ensino–aprendizagem de inglês (LE) em contexto de formação profissional: um estudo de caso
		GOMES, Samara	Decolagem em Língua Estrangeira (Francês): potência do ensino por conteúdos e tarefas na comunicação
VIGATA, Helena Santiago		Línguacultura em foco: material audiovisual legendado como mecanismo para o ensino intercultural de espanhol para brasileiros	
Educação	2008	SOARES, Aline Ribeiro Dantas de Teixeira	Curso de desenvolvimento de professores no centro binacional de Brasília: contribuições para a prática pedagógica do ensino de língua inglesa
		VILLAS BOAS, Isabela de Freitas	A contribuição do processo de ensino-aprendizagem de produção textual em língua inglesa para o letramento do aluno
	2013	CORREIA, Rosana de Araújo	Práticas de ensino de língua estrangeira e uso do quadro interativo – contribuições e desafios.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do Catálogo de dissertações da biblioteca da Universidade de Brasília (www.bdttd.bce.unb.br) (em 03 de outubro de 2011) e do site www.pgla.org.br (em 02 de março de 2012) e revisado em 2013.

APÊNDICE B

ROTEIRO COM TÓPICOS-GUIAS PARA GRUPOS DE DISCUSSÃO COM ESTUDANTES

Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Grupo GERAJU
 Orientação: Wivian Weller
 Aluna: Denise Gisele de Britto Damasco

JUVENTUDE E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO DISTRITO FEDERAL

ESTUDANTES

BLOCO I: INGRESSO NA ESCOLA CONVENIADA / CIL

Pergunta inicial (igual para todos os grupos): **Vocês poderiam falar um pouco sobre como foi que resolveram vir para a escola conveniada/CIL?**

Outras questões:

- Qual foi a forma de ingresso?
- Como foi o primeiro dia de vocês no curso? Como vocês se sentiram quando começaram a estudar aqui?
- Poderiam falar um pouco sobre como foi a escolha pelo francês e o que marcou mais até o momento?
- Como são as aulas na AF e na sua escola regular? Poderiam falar sobre isso?
- Vocês estudam outras línguas estrangeiras modernas? Poderiam falar sobre isso?

O que se espera: *Que os entrevistados falem sobre:*

- *Suas trajetórias na escola conveniada/CIL.*
- *Outros idiomas que estudam.*

BLOCO II: TRAJETÓRIA ESCOLAR

Pergunta inicial: **Vocês poderiam falar um pouco sobre as experiências que vocês viveram na escola de francês? Como vocês descrevem essa(s) escola(s) de línguas em que estudam?**

Outras questões:

- Vocês poderiam falar um pouco sobre a relação entre professores e alunos na escola de línguas em que estudam?
- Como é a relação entre os alunos? Poderiam falar um pouco sobre as experiências que vocês vivem?
- Como é a relação entre a escola e a comunidade de língua francesa? Vocês conhecem alguém que seja francófono (que seja de algum país em que francês é língua oficial ou administrativa)?

O que se espera: *Que os entrevistados falem sobre:*

- *Experiências escolares. Características das escolas em que estudaram. Relação com professores e colegas.*

BLOCO III: TRAJETÓRIA FAMILIAR

Pergunta inicial: **Vocês poderiam falar um pouco sobre a família de vocês?**

Outras questões:

- Vocês poderiam falar um pouco sobre a história dos seus pais? Onde eles nasceram?
- Como é a relação de vocês com os pais? Poderiam falar um pouco sobre os vossos pais?
- Como é a relação de vocês com os irmãos ou irmãs?
- Qual o contato que vocês mantêm com sua família?
- Alguém da família de vocês já estudou alguma língua estrangeira?

O que se espera: *Que os entrevistados falem sobre:*

- *Relacionamento com a família.*

BLOCO IV: RACISMO/DISCRIMINACAO

Pergunta inicial: Ultimamente tem se discutido muito sobre preconceito e racismo em diversas instâncias (mídia, universidade, etc.). Como vocês vêem essa questão?

Outras questões:

- Vocês já sofreram algum tipo de preconceito? Poderiam falar um pouco sobre isso?
- E aqui na AF, vocês já passaram por alguma situação de constrangimento ou de discriminação?
- Vocês são da rede pública de ensino e estudam com alunos das escolas particulares de ensino. Poderiam falar sobre isso?

O que se espera: Que os entrevistados falem sobre:

- *Situações de discriminação.*

BLOCO V: RELAÇÕES DE GÊNERO

Pergunta inicial: Vocês poderiam falar um pouco sobre como vocês veem as relações entre meninos e meninas?

Outras questões:

- Na opinião de vocês quem é que sofre mais preconceito? Vocês acham que as meninas sofrem mais preconceitos do que os meninos?
- Existe diferença entre um menino que estuda francês e uma menina que estuda francês?
- Vocês acham que existe uma relação diferenciada entre meninos e meninas na escola de línguas? Existe um tratamento diferente por parte dos/as professores/as em relação a vocês?

O que se espera: Que os entrevistados falem sobre:

- *Relações de gênero.*

BLOCO VI: CONVIVÊNCIA E PARTICIPAÇÃO EM OUTROS GRUPOS

Começar esse bloco comentando o seguinte: *Bom, nós já conversamos sobre muitos aspectos da história de vocês, vamos mudar um pouco de tema...*

Pergunta inicial: Além de estudar, vocês estão desenvolvendo alguma atividade que ocupe bastante tempo na semana?

Outras questões:

- Vocês participam de algum outro grupo ou desenvolvem alguma atividade na área social ou política?
- Vocês têm alguma religião e costumam frequentar a igreja?

O que se espera: Que os entrevistados falem sobre:

- *Interação em outros grupos sociais.*

BLOCO VII: LAZER

Pergunta inicial: O que vocês costumam fazer no tempo livre?

Outras questões:

- Vocês têm muitos amigos?
- Frequentam as casas desses amigos?
- Quais são suas atividades quando não estão na escola regular ou na escola conveniada/CIL?

O que se espera: Que os entrevistados falem sobre:

- *Diversão, convivência com amigos.*

BLOCO VIII: PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

Pergunta inicial: O que vocês pensam em fazer depois de concluírem o curso na AF?

Outras questões:

- Existem expectativas de seus pais em relação a você?
- Vocês pretendem ou pensam em viajar para países de língua francesa?

O que se espera: Que os entrevistados falem sobre:

- *Perspectivas de ascensão pessoal, profissional relacionadas ao curso de francês.*

BLOCO X: OUTROS

- Não temos mais perguntas. Vocês gostariam de falar ainda sobre algum assunto que a gente não conversou ainda?

ROTEIRO COM TÓPICOS-GUIAS PARA GRUPOS DE DISCUSSÃO COM DOCENTES

Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Grupo GERAJU
 Orientação: Wivian Weller
 Aluna: Denise Gisele de Britto Damasco

JUVENTUDE E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO DISTRITO FEDERAL

PROFESSORES/AS

	Temas	Pergunta inicial	Questões complementares
I	Trajatória de vida	Vocês poderiam falar um pouco sobre a trajetória de vida de vocês e como surgiu a ideia de fazer uma LE, em especial o francês?	-
II	Formação Inicial	Por que vocês escolheram ser professores/as e como se tornaram professores/as de _____?	-
III	Quanto cotidiano com os/as estudantes	Vocês poderiam contar como é o dia a dia do seu trabalho como professora/professor?	Como é o seu dia a dia na escola? E a relação com os estudantes? Quem eles são? Há diferenças ou dificuldades relacionadas à faixa etária de vocês e dos estudantes?
IV	Discriminação ou preconceito relativo a ser ou não nativo/a da língua	Vocês percebem alguma diferença entre ser um/a professor/a nativo/a e um/a não-nativo/a que dá aula de francês?	Existem vantagens ou desvantagens em ser ou não nativo/a da língua que ministra as aulas?
IV	Relações de gênero	Há diferença em ser um ou uma professor/a de francês? Vocês acham que há diferenças na concepção da mulher nos livros didáticos que utilizam?	Há preconceitos na escola referente ao fato de ser homem ou mulher? Tanto para professores/as quanto para estudantes? Vocês acham que a forma de trabalhar em sala de aula com meninas e meninos é diferente?
IV	Formação Continuada	Vocês poderiam falar sobre a formação continuada na carreira de vocês, como acontece e se acontece?	
V	Projetos de futuro	Vocês poderiam falar sobre os projetos de futuro de vocês?	

ROTEIRO COM TÓPICOS-GUIA PARA GRUPO DE DISCUSSÃO COM PROFESSORAS PIONEIRAS DO CIL DE BRASÍLIA

JUVENTUDE E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO DISTRITO FEDERAL

Doutoranda: Denise Gisele de Britto Damasco

Orientação: Wivian Weller

PROFESSORAS PIONEIRAS DE CIL

BLOCO I: FORMAÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA

Pergunta inicial: **Vocês poderiam falar um pouco sobre como foi sua escolha profissional de vocês e sobre sua formação profissional?**

Outras questões:

- Aonde estudou quando jovem?
- Aonde teve sua formação/curso superior?
- Quais foram suas experiências profissionais?

O que se espera: *Que as entrevistadas falem sobre:*

- *Suas trajetórias escolares/acadêmicas e profissionais*

BLOCO II: TRAJETÓRIA RELACIONADA AO ENSINO DE LÍNGUAS

Pergunta inicial: **Vocês poderiam falar um pouco sobre as experiências pessoais e profissionais que tiveram relacionadas a uma língua estrangeira?**

Outras questões:

- Houve experiência com outras línguas estrangeiras?
- Houve alguma experiência fora do país?

O que se espera: *Que as entrevistadas falem sobre:*

- *O idioma que estudaram, o porquê de tal escolha*
- *As dificuldades encontradas na aprendizagem e no ensino dessa língua estrangeira*

BLOCO III: HISTÓRICO DO CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DE BRASÍLIA

Pergunta inicial: **Poderiam falar sobre a fundação do CIL?**

Outras questões:

- Qual era o contexto político da época? Era um ambiente propício ou não para fundar esse tipo de escola?
- Quem apoiou essa fundação e como aconteceu essa articulação para que o mesmo fosse fundado?
- Como aconteceu a escolha do espaço para esse centro de línguas?

O que se espera: *Que as entrevistadas falem sobre:*

- *O histórico do Centro Interescolar de Línguas.*

BLOCO IV: RELAÇÕES DE GÊNERO

Pergunta inicial: **Vocês poderiam falar sobre o ambiente de trabalho de professores e professoras no início do CIL?**

Outras questões:

- Como os/as professores/as eram selecionados/as?
- E os alunos/as, como eram selecionados/as?
- Havia uma diferença entre o professor e a professora de LE?
- Havia mais professoras ou professores?
- Como foi ser professora ou diretora de um Centro de Línguas e sua relação com as professoras e professores dessa escola?
- Quanto tempo trabalharam no CIL?

O que se espera: *Que as entrevistadas falem sobre:*

- *Ambiente escolar no CIL.*
- *Relações de gênero com relação aos professores/as do CIL.*

BLOCO V: OUTROS

- Não temos mais perguntas. Vocês gostariam de falar ainda sobre algum assunto que a gente não conversou ainda?

ROTEIROS PARA ENTREVISTA NARRATIVAS COM DOCENTES PIONEIROS/AS

Doutoranda: Denise Gisele de Britto Damasco

Prof. Orientadora: Wivian Weller

Entrevista narrativa

Data:

Horário:

Eu gostaria de conhecer a sua história de vida. O/a senhor/a poderia me contar a sua história? Não é preciso ter pressa e pode falar sobre tudo que for importante para o/a senhor/a.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA COM ESPECIALISTA

Doutoranda: Denise Gisele de Britto Damasco

Prof. Orientadora: Wivian Weller

Entrevista Narrativa com especialista

Data:

Horário:

Eu gostaria que o sr falasse um pouco sobre:

1. Sua função dentro da SEDF;
2. Estrutura do NCIL – GENESP dentro da SUBEP;
3. Relação desse Núcleo com as outras Subsecretarias;
4. O que encontrou em relação aos CILs ao chegar nesse cargo, no que se refere aos documentos, ao histórico de CILs, dados estatísticos;
5. Sobre a comunicação entre NCIL e a comunidade escolar;
6. Receptividade da comunidade escolar em relação ao NCIL;
7. NCIL e as políticas para o ensino de línguas no DF como um todo;
8. Divulgação dessa experiência no DF para outros estados.

APÊNDICE C

DIVISAO TEMÁTICA DO GD MARCAR HISTÓRIA (EXEMPLIFICAÇÃO)

01-20 **ABERTURA**
TP: Introdução ao grupo de discussão
Tempo de duração: 00:00:55 - De 00:00:00 até 00:00:55

Ls 01-20 **ST: Filmagem e pesquisa**
L 04 Explicação quanto à filmagem e sobre a equipe responsável pelo áudio
L 09 Agradecimentos de Dona Virgínia
L 10 Temas da pesquisa doutoral
L 16 Participantes do grupo de discussão
L 18 Convite para participar do grupo de discussão

21-97 **PASSAGEM INICIAL: HISTÓRIA DO CIL (PARTE I)**
TP: A importância de retomar a história da instituição, sua fundação, a chegada de docentes sem experiência
Tempo de duração: 00:04:40 - De 00:00:56 até 00:05:36

Ls 21-34 **ST: Não ter experiência docente**
L 21 Comentários inicial de Y para que as participantes pudessem se lembrar e falar sobre o Centro de Línguas
L 23 Vf se lembra que Hf afirmou que chegava ao CIL de “mala vazia”
L 29 “Sua mala agora está cheia”
Ls 35-45 **ST: A importância da história**
L 35 Y solicita que as participantes apresentem suas memórias sobre o CIL
L 40 Vf afirma que não tem “o planejamento do Centro de Línguas”
L 45 Hf confirma que nem no CIL tem o projeto da escola
Ls 46-97 **ST: Fundação do CIL**
L 46 Perguntas inicial de Y: “Como a Sra. escolheu o ensino de línguas e por que fundar o CIL?”
L 49 Trajetórias de Vf: formar-se na USP e a docência em inglês
L 52 Vf tem dificuldades na docência com turmas heterogêneas: não consegue atingir a todos
L 58 Amigas de Vf consegue entrevista no MEC para tratar de turmas de LE
L 61 Projetos apresentado ao MEC considera porcentagens de estudantes por nível
L 66 “Nunca fui americanófila”
L 74 Apoio de professora nativa para aperfeiçoamento de professor de CIL
L 87 Apoio da embaixada inglesa e seminário com professores ingleses
L 93 Seleções de professores para CIL

98-487 **PASSAGEM: TRAJETÓRIAS**
TP: A trajetória de vida e profissional das participantes, como aconteceu suas escolhas profissionais e o ingresso na carreira docente pública
Tempo de duração 00:19:20 - De 00:05:37 até 00:24:57

Ls 98-117 **ST: Escolha profissional de Vf**
L 98 Perguntas inicial de Y: “Como foi a escolha do inglês?”
L 103 Trajetórias de Vf: ida aos Estados Unidos para estudar voz e canto
L 105 Vf aperfeiçoa seu inglês
L 115 “Era pra ter Centro de Línguas pra todo lado”
Ls 118-136 **ST: Trajetória de Jf**
L 118 Experiências de Jf: morou nos Estados Unidos
L 122 Retornos ao Brasil: curso de Letras na Universidade
L 123 Concursos para SEDF
L 126 Processos de seleção para trabalhar em CIL: entrevista com Dona Virgínia
L 129 Dona Virgínia selecionava docentes para CIL
L 132 Jf toma posse na SEDF
L 134 Jf trabalhou 23 anos no CIL e se aposenta nesta escola
Ls 137-189 **ST: Trajetória de Rf**
L 137 Estudos de inglês no Rio de Janeiro: UFRJ e estudo de inglês em curso de idiomas
L 139 Transferências de pai para Brasília
L 141 Cursos de Letras na UnB: opção língua inglesa
L 142 Concursos para a SEDF

- L 144 Bancas de seleção para CIL: entrevista sozinha com Dona Virgínia
 L 154 Posse e lotação em CIL
 L 157 “Fiquei 26 anos, eu aposentei lá”
 L 163 Ser coordenadora pedagógica e apoio da direção para projeto com surdos
 L 175 Pra Vf, os professores de CIL “eram a nata”
 L 171 Estudantes de CIL torna-se primeiro professor surdo de inglês da SEDF
 L 187 Professores de CIL se realizaram como docentes: vaidade em trabalhar no CIL
Ls 189-199 ST: Trajetória de Hf
 L 189 Trajetórias parecida com a de Jf: ida para os EUA, acompanhando seu marido
 L 191 Retorno à Brasília
 L 193 Cursos de Letras na UnB
 L 195 Nova ida aos Estados Unidos
 L 196 Retorno à Brasília e concurso da SEDF
 L 198 Lotações no CIL
Ls 200-238 ST: Concurso da SEDF para docência em inglês
 L 200 Vf faz o concurso para professora de inglês
 L 201 “Ninguém passou”
 L 211 Sf fez o mesmo concurso de Hf
 L 212 Outros colegas do concurso para docência em inglês
 L 218 Trajetórias de diversos professores de inglês
Ls 239-254 ST: A experiência de Hf no CIL
 L 239 “Eu sempre quis ser professora”
 L 245 Para Vf, foi uma “experiência excelente”
 L 247 A composição das gestões em CIL: diretoras e vice-diretoras
 L 253 Experiências de regência de classe e de coordenação pedagógica de Rf
Ls 255-284 ST: Tempo para aposentadoria
 L 255 Cargos comissionado e aposentadoria
 L 260 Jf não teve o período em que foi cargo comissionado no CIL computado para aposentadoria
 L 261 Hf não teve seu período de cargo comissionado no CIL computado para aposentadoria
 L 263 Rf teve seu período de coordenadora pedagógica contado para aposentadoria
 L 268 “a experiência foi boa”
 L 272 O cargo de assistente de direção
 L 283 A aposentadoria de Hf
Ls 285-341 ST: O CIL é conhecido
 L 285 “todo mundo conhece o Centro de Línguas”
 L 290 Os filhos de professores estudaram no CIL
 L 291 O orgulho de ser professora no CIL
 L 294 O sucesso dos estudantes
 L 297 Ex-aluna do CIL é jornalista famosa
 L 302 Ex-aluno do CIL trabalha em embaixada brasileira no exterior
 L 307 Os estudantes se recordam dos professores do CIL
 L 311 A importância do estudo de inglês
 L 316 Ex-aluno é jogador de vôlei famoso
 L 326 Ex-alunos tornaram-se professores de línguas
 L 332 O estudo de inglês “abre portas”
 L 334 Estudar vários idiomas no CIL: aproveitar “bem a escola”
 L 339 Ser estudante bem sucedido
 L 340 Oportunidades de fazer intercâmbio
Ls 342-363 ST: A história do CIL
 L 342 Difusões do CIL para outros estados
 L 346 “Não existia nenhum Centro de Línguas bom como o nosso: aquele foi pra marcar história”
 L 349 Poucos registros da história do CIL
 L 350 Os PCN no ano 2000 e o estudo de línguas estrangeiras
 L 359 A interdisciplinaridade e o exemplo do CIL
Ls 364-399 ST: Trajetória de Sf
 L 364 Trabalho no CIL em dois períodos distintos
 L 368 Primeiro período: trabalhar sem concurso
 L 372 Segundos períodos: fazer concurso para o CIL
 L 374 A fama de Dona Virgínia como diretora
 L 378 “Eu nunca tinha pensado em ser professora de inglês”
 L 380 Estudar inglês em escola regular internacional
 L 381 De voluntária a concursada
 L 383 Ser filha da diretora da escola
 L 387 Trabalhar no turno noturno: “então ficava escondidinha”
 L 389 Trabalhar 40 horas no CIL

L 390	Sair para trabalhar em curso livre de idiomas
L 392	Retornos ao CIL
L 395	Colegas contemporâneos
L 399	Entre o CIL e curso livre de idiomas
L 400-425	ST: SF acompanha a história do CIL
L 400	“Acompanhei sempre de longe, de alguma forma a história do Centro de Línguas”
L 401	Trabalhos de Sf em embaixada
L 404	A vinda do presidente Obama ao Brasil: previsão de visita ao CIL
Ls 426-484	ST: A evolução do CIL
L 426	O CIL evoluiu e teve mil alunos
L 436	Estudantes a partir do sexto ano
L 442	Fins do regime de tributabilidade
L 451	O CIL é aberto à rede pública toda: “isso é o fim do Centro de Línguas”
L 452	As escolas tributárias de CIL
L 467	Fins da obrigatoriedade em estudar em CIL
L 470	Acessos ao CIL na atualidade
L 473	Acessos à comunidade no CIL
L 479	A APM do CIL: compra de material

485-572	PASSAGEM: ORGANIZAÇÃO DO CIL (PARTE I) TP: A organização da gestão escolar do CIL e a entrada de outros idiomas, além do inglês Tempo de duração: 00:03:58 - De 00:24:58 até 00:28:56
----------------	--

L 485-512	ST: Experiência de Y como diretora do CIL
L 485	Perguntas inicial de Vf para Y: “E a sua experiência como diretora?”
L 487	Ter uma equipe maravilhosa
L 489	Trajetórias profissional de Y
L 496	“Foi uma experiência de gestão muito densa”
L 499	Experiências criativa
L 503	Projetos com estudantes surdos e almoço solidário
Ls 513-539	ST: Percepção da gestão de Vf
L 513	Questões de Vf: “Será que os professores que estão lá hoje têm esse amor pelo Centro de Línguas?”
L 516	“De corpo e alma”
L 518	Aprendizagens com Dona Virgínia
L 527	Corpo docente sob a gestão de Dona Virgínia
L 532	Ter orgulho de trabalhar nesta escola
L 535	Gestão escolar de Dona Virgínia: respaldo e segurança
Ls 540-571	ST: Outros idiomas além do inglês
L 540	Pergunta de Y: “Como foi a entrada de outras línguas além do inglês?”
L 545	A entrada do espanhol
L 550	“Ganhei uma coleção de livros didáticos de francês”
L 560	Y complementa informações sobre o primeiro coordenador de francês da SEDF

572-667	PASSAGEM: HISTÓRIA DO CIL (PARTE II) TP: A inauguração do primeiro Centro de Línguas e a relação desta instituição com as instâncias centrais Tempo de duração: 00:05:19 - De 00:28:57 até 00:34:16
----------------	--

Ls 572-593	ST: Inauguração do primeiro CIL
L 572	Y introduz o tema da inauguração do primeiro CIL: “Como foi a inauguração?”
L 575	Sf estava na inauguração, mas não se lembra
L 577	Hf tem dúvida quanto à data oficial de inauguração do CIL
L 580	SF pertence à segunda leva de professores, mas oriunda do primeiro concurso oficial para CIL
L 584	Festas de inauguração
L 587	Locais da festa de inauguração
Ls 594-647	ST: Surge o CIL
L 584	O Secretário de Educação protegeu o CIL: “é porque acreditavam no trabalho”
L 596	“Ele protegeu o CIL”
L 598	“Ele dava dinheiro”
L 602	O CIL vingou e surgiram outros CILs
L 608	1974 e 1975: festa de 30 anos foi em 2005

- L 623 “Ele começou no grito foi em 74” na Escola Normal
 L 638 Espaços físico em 1975: quadros e plantas
 L 639 Os estudantes e as samambaias da escola
Ls 648-666 ST: O CIL e as instâncias centrais - FEDF
 L 648 Y pergunta à Vf: “Naquela época entrava e saía Secretária de Educação e nada mudava no CIL, a Sra. seguia seu caminho, como é que a senhora fazia? ”
 L 653 O CIL era protegido e respeitado
 L 655 Possíveis tentativas de ingerência no CIL na seleção de professores

667-940

PASSAGEM: ORGANIZAÇÃO DO CIL (PARTE II)**TP: A organização do CIL, no que se refere aos/as docentes, o material didático, espaço físico, disciplina, coordenação pedagógica, avaliação**

Tempo de duração da primeira gravação: 00:03:05 - De 00:34:17 até 00:37:22

Tempo de duração da segunda gravação: 00:04:40 - 00:00:00 até 00:12:15

Ls 667-690**ST: Quantitativo de professores**

- L 667 Perguntas iniciais de Y: “Quantos eram os professores no início? ”
 L 669 “eram 5 ou 6”
 L 671 Apoio à escola por parte de marido de professora
 L 684 Abraçar a causa: “era como se fosse da senhora”
 L 686 Aposentadoria de Dona Virgínia: sua saída do CIL
Ls 691-711 ST: Relação entre a diretora e os professores
 L 691 Perguntas de Y: “Como era o relacionamento com os professores no início? ”
 L 694 Ter bons professores
 L 695 Uns professores saíram, outros morreram
 L 710 “Professores treinados lá e assim foi e vingou”
Ls 712-736 ST: Banca de seleção de professores
 L 712 Y pergunta quanto à seleção de professores em banca
 L 716 Y complementa e especifica sua pergunta: “Como é que era essa banca? Tinha uma prova escrita? ”
 L 717 Provas escrita e entrevista oral
 L 724 Hf relata seu concurso para SEDF: prova de inglês e didática geral
 L 727 Hf relata sua banca de seleção para CIL
Ls 737-757 ST: Organização do CIL
 L 737 Jf inicia o tema sobre a organização da escola e da limpeza quando entrou na escola em 1983
 L 739 “Os alunos já estavam muito civilizados”
 L 741 Quantitativo de estudantes nos corredores a cada hora e meia: perto de 600 alunos
 L 745 Muitas salas de aula e muitas turmas: tudo isto foi muito tranquilo para Hf e Rf
 L 749 Escola rígida em termos de disciplina
 L 750 Professores à porta das salas esperando seus estudantes: “aprendemos com Dona Virgínia”
Ls 758-776 ST: Organização do material didático
 L 758 Jf se impressionou também com o material didático
 L 759 Hf achava maravilhoso o material didático
 L 761 Materiais de ótima qualidade, recebido a tempo para preparação das aulas
 L 767 “Nunca mandar o aluno pra casa porque tivesse faltado professor”
 L 771 Relatos de Hf em dar aulas para muitas turmas simultaneamente
Ls 777-787 ST: Espaço físico do CIL
 L 777 Escola conservada
 L 779 Emprestar o auditório do CIL para a SEDF
 L 781 Comentários sobre o espaço físico do CIL: “tão arrumada, tão limpo, não tem pichação, não tem lixo no chão”
 L 785 Comparar o CIL às outras escolas: observações e relato de Rf como coordenadora pedagógica e convidada a participar de reuniões em outras escolas da rede
Ls 788-805 ST: Disciplina dos estudantes
 L 788 Recomendações passadas aos estudantes no início de cada semestre
 L 795 Os estudantes “entenderam que lá era diferente” da escola regular
 L 799 Y pergunta: “Essa parte de disciplina era trabalhada também em inglês? ”
 L 801 Tudo era explicado no primeiro dia de aula
Ls 806-829 ST: Funcionamento da coordenação pedagógica
 L 806 Perguntas de Y: “Como funcionava a parte de coordenação pedagógica com a senhora e com os professores? ”
 L 808 Y complementa a questão: “Quando aconteciam as reuniões? ”
 L 809 A coordenação por nível
 L 811 “Então houve sempre muita unidade no ensino”
 L 815 “Eu acho que não houve problema de disciplina com professor”

- L 817 Reuniões com a diretora: *Pito Meeting*
 L 826 “Eu respeitava os professores”
Ls 830-877 ST: O professor Felipe e a Felipeta
 L 830 Comentários de Y sobre o término da entrevista
 L 831 Perguntas de Y: “Alguém quer colocar mais alguma coisa? ”
 L 833 Hf se recorda do professor Felipe e seu esquema para avaliar os resultados das avaliações de conteúdo dos estudantes
 L 846 Compartilhamento coletivo dos resultados negativos e positivos nas avaliações
 L 863 Muito trabalho para fazer a Felipeta
 L 866 A Felipeta “era uma auto-avaliação”
 L 874 Consequências da Felipeta: melhora das avaliações, reflexão sobre os comandos das questões das avaliações
Ls 878- 904 ST: RECUO (I) - Recordações de Vf dos anos 1960
 L 878 O diretor da escola de línguas da UnB
 L 881 Participações em banca de seleção
 L 884 Convites para Vf dar aula de inglês em escola regular da SEDF
 L 888 Convites para Vf dar aula na UnB
 L 890 Convites para Vf ampliar sua carga horária na SEDF
 L 892 Duplicar o contrato de trabalho: de 20 horas para 40 horas
 L 894 Sf relata fatos ocorridos em 1960: antes da fundação do CIL, quando se mudou para Brasília
Ls 905-940 ST: Trabalhar 40 horas na SEDF
 L 905 Perguntas de Y: “Como era o horário de trabalho? ”
 L 907 Opções entre 20 horas ou 40 horas de trabalho semanal
 L 920 Regimes de dedicação exclusiva
 L 925 “De repente [o salário] parou de ser competitivo, tanto que muita gente saiu, inclusive eu”
 L 930 Situações de carga horária de Hf: sua mudança de 20 horas depois 40 horas

941-1177

PASSAGEM: ESTUDANTES

TP: O corpo discente do CIL e sua reação com o ensino de língua-alvo oral, a integração docente/discente e os/as estudantes de escolas tributárias de CIL
Tempo de duração: 00:12:04 - De 00:12:16 até 00:24:20

- Ls 941-971 ST: Dar aula para o filho da colega**
 L 941 Y resume o que foi falado sobre a presença de estudantes da comunidade no CIL
 L 945 Perguntas inicial de Y: “Como era o público jovem no CIL? ”
 L 948 Vf não teve filhos que estudaram no CIL
 L 949 Os filhos de Rf estudaram no CIL
 L 950 Dois filhos de Hf estudaram no CIL: trajetórias de seus filhos
 L 963 Ser professora do filho da colega
 L 968 Trajetória do filho de Hf com ajuda do inglês que aprendeu no CIL
Ls 972-978 ST: O ensino do inglês oral no CIL
 L 972 “O inglês que nós ensinávamos no Centro de Línguas não era a gramática, era a fala”
 L 975 Embasar a fala
 L 978 Ênfase à oralidade
Ls 979-989 ST: Filho de Jf
 L 979 Filho mais novo estudou no CIL
 L 984 Filho de Jf morou nos Estados Unidos
 L 988 “Base boa pro inglês que ele aprendeu”
 L 989 “Quem pôde aproveitar, aproveitou bem”
Ls 990-1025 ST: Trabalhar mesmo
 L 990 “Os professores não brincavam em sala de aula”
 L 994 A questão do anonimato na pesquisa: citar nomes de professores
 L 998 Turmas pequenas
 L 1000 “A gente era vizinho dos outros”: sua passa para outro colega
 L 1007 Examinar estudante do colega em prova oral
 L 1017 Conflito entre professores por conta de prova oral de seus estudantes
Ls 1026-1066 ST: Adultos e jovens estudando juntos
 L 1026 Pergunta de Y: “Como acontecia jovens estudando com adultos? ”
 L 1028 Jovens da SEDF estudavam no CIL
 L 1030 Estudantes adultos se concentravam em determinados horários
 L 1043 Prioridade da matrícula para estudantes de escolas tributárias
 L 1047 Acesso para estudantes da rede pública em geral e em seguida estudantes da comunidade
 L 1052 Estudante oriundo da comunidade contribuía mais com taxa de APM
 L 1061 Integração dos estudantes da comunidade com os da rede pública

- Ls 1067-1106 ST: Escolas tributárias do CIL e seus estudantes**
 L 1066 Escolas tributárias do CIL
 L 1071 “A diretora tinha raiva de mim”: rivalidade
 L 1088 Escola tributária dos anos 1980
 L 1095 “Eram bons alunos”, mas “não eram muito interessados”
 L 1103 Receber “alunos não só do Plano, basicamente das cidades satélites”

- Ls 1107-1177 ST: Integração entre estudantes**
 L 1107 Momentos de integração: as Feiras Internacionais
 L 1124 O aniversário da escola
 L 1127 Preparação do aniversário no mês anterior ao evento
 L 1138 Ensaio geral para a comemoração do aniversário da escola na Biblioteca (“no Aquário”)
 L 1154 Dia dos professores: peça dos estudantes
 L 1160 Clima de camaradagem entre professores e estudantes
 L 1163 Hf relata passagem em que foi homenageada por cantor, seu ex-aluno, durante um show e teve de subir ao palco

1178-1227 PASSAGEM: ORGANIZAÇÃO (PARTE III)
TP: A organização do CIL de Brasília quanto à aquisição do material didático e à primeira gestão escolar
Tempo de duração: 00:02:36 - De 00:24:21 até 00:26:57

- Ls 1178-1217 ST: Aquisição de matéria didático**
 L 1178 Pergunta inicial de Y: “Como foi comprar o material e os gravadores?”
 L 1181 Aquisição de gravadores com recursos da APM
 L 1190 Contribuição semestral para APM por parte dos estudantes
 L 1192 “A gente conseguia fazer verdadeiros milagres”
 L 1195 Grande quantidade de estudantes e conseqüentemente um volume de dinheiro
 L 1201 A contribuição dos estudantes oriundos da comunidade
 L 1214 Convencimento e argumentos para que houvesse contribuição para APM
Ls 1218-1227 ST: Duração da primeira gestão escolar do CIL
 L 1218 Pergunta de Y: “A Sra. ficou quantos anos no CIL: 15, 10 anos?”
 L 1220 Vf acredita ter ficado por 10 anos
 L 1221 Sf corrige período de gestão de Vf: 12 anos

1228-1274 PASSAGEM: OUTROS CILS
TP: A abertura de outros CILs no DF e o apoio de embaixadas
Tempo de duração: 00:02:24 - De 00:26:58 até 00:29:22

- Ls 1228-1243 ST: Outros CILs**
 L 1228 Y comenta que no início só tinha um Centro de Línguas e que depois aos poucos outros surgiram
 L 1231 No tempo de Dona Virgínia “não abria”
 L 1232 Separar turmas por nível: Setorial de Línguas
 L 1233 Outro CIL em Brasília
 L 1243 Repercussão desta experiência escolar fora de Brasília
Ls 1244-1260 ST: RECUO (II) - Solicitação de doação ao CIL
 L 1244 Deputado com filho estudando no CIL: pedido de doação
 L 1250 Y comenta que o CIL já recebeu doação de material recolhido pela Receita Federal
 L 1254 Não houve doação da Receita Federal na época de Vf
Ls 1261-1274 ST: Apoio de embaixadas ao CIL
 L 1261 Pergunta inicial de Y: “E as embaixadas de certa maneira apoiavam também?”
 L 1262 Doação de cartazes pelas embaixadas
 L 1267 Convite feito para Vf para lecionar em uma escola regular internacional
 L 1268 Vf recusa convite para lecionar em escolar regular internacional
 L 1272 Y solicita que uma participante fale mais perto de microfone

1275-1414 PASSAGEM FINAL: HISTÓRIA (PARTE III)
TP: Questões finais do grupo, curiosidades em geral, comentários sobre a pesquisa e relevância de se preservar a história do CIL, tendo em vista que há vozes contrárias a este tipo de escola
Tempo de duração: 00:06:22 - De 00:29:23 até 00:35:45

- Ls 1275-1290 ST: Dona Virgínia e não Professora Virgínia**
 L 1275 Comentário de Y sobre o término da entrevista
 L 1277 Pergunta final de Y: Por que Dona Virgínia e não Professora Virgínia?
 L 1280 “Sempre foi Dona Virgínia”
 L 1281 Para Vf o uso de Professora Virgínia é mais formal que Dona Virgínia
 L 1289 Vf gostava de ser chamada de Dona: “mais intimamente que formalmente”
- Ls 1291-1301 ST: Grupo de discussão e entrevista individual**
 L 1291 Y propõe o encerramento do grupo de discussão
 L 1292 Y agradece a Dona Virgínia por ter recebido o grupo de discussão em sua casa
 L 1294 “O prazer foi todo meu”, responde Dona Virgínia
 L 1296 Sf avisa Vf que a Y retornará no dia seguinte para entrevista individual com Vf
- Ls 1302-1349 ST: Pesquisa para preservar a história**
 L 1302 Hf acha interessante a pesquisa para preservar a história do CIL
 L 1307 Y afirma que está terminando de gravar
 L 1309 Possibilidade de doar a filmagem editada do GD ao CIL
 L 1312 Y comenta que haverá publicação
 L 1315 Hf destaca que é preciso preservar a memória “porque senão depois as pessoas não sabem”
 L 1317 Vf retorna à questão do planejamento do CIL
 L 1319 A busca pelo planejamento do CIL
 L 1326 Encaminhar o material da pesquisa para o Arquivo Público
 L 1332 Y resume o que tem com este grupo de discussão
 L 1338 O aniversário de 50 anos de Brasília: busca por memória da cidade
 L 1341 O CIL como uma experiência pioneira e bem sucedida
 L 1343 Relato de visitas ao CIL para conhecer a escola
 L 1346 Visita de pessoas do Paraná para conhecer o CIL
 L 1348 Visita de pessoas de São Paulo
- Ls 1350-1398 ST: Vozes contra o CIL**
 L 1350 “Um absurdo existir um Centro de Línguas
 L 1356 “Ora ninguém fez [CIL] de português e de matemática
 L 1364 Muitas despesas para se ter um CIL
 L 1369 “achavam que nós ganhávamos mais que os outros professores”
 L 1371 Professores do CIL chamados de “elitistas”
- Ls 1375-1398 ST: Dificuldades no início do CIL**
 L 1375 A APM do CIL: “foi difícil fazer essa associação e conquistar os pais dos alunos pra que fossem ao Centro de Línguas, se filiassem, fizessem essa associação”
 L 1387 Os estudantes de escolas tributárias acreditavam que bastava a APM de suas escolas regulares
 L 1395 Resistências das escolas tributárias em enviar seus estudantes ao CIL: boicote, resistência às atividades em turno contrário
- Ls 1399-1414 ST: Valor no CIL**
 L 1399 “Com o tempo viram valor”
 L 1401 Estudantes continuavam seus estudos em línguas mesmo sem obrigatoriedade

1415-1472

ENCERRAMENTO**TP: Agradecimentos e comentários finais sobre as equipes gestoras no CIL de Brasília e sobre o projeto Jovens Embaixadores****Tempo de duração: 00:07:08 - De 00:35:46 até 00:42:54**

- Ls 1415-1472 ST: Agradecimentos e comentários finais**
 L 1415 Y confirma retorno para nova entrevista no dia seguinte
 L 1418 Y agradece a presença das professoras
 L 1419 “O Centro de Línguas foi apreciado até pelos professores de lá mesmo”
 L 1422 Y afirma que as participantes se aposentaram em sua gestão: “fechou com chave de ouro”
 L 1432 Hf faz o levantamento dos/as diretores/as e vice-diretoras do CIL
 L 1452 Y faz comentário a respeito da luz de gravação
 L 1455 Jf retoma o tema a respeito do encontro de Michelle Obama com estudantes do CIL e o projeto chamado Jovens Embaixadores
 L 1466 Y comenta sua pesquisa e fatos sobre sua gestão no CIL

APÊNDICE D

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA À ESCOLA

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de pesquisa: GERAJU (Geração, Raça e Juventude)

Eu, **Denise Gisele de Britto Damasco**, doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília, sob a orientação da Profa Dra Wivian Weller, estou realizando uma pesquisa com jovens alunos/as de língua estrangeira (LE). A pesquisa tem como objetivo compreender e analisar os/as jovens estudantes de LE da escola pública do Distrito Federal.

O trabalho de campo consiste na realização de grupos de discussão e possível entrevista individual aos/às jovens e em um segundo momento aos/às jovens professores/as dessa instituição.

Solicitamos, assim, a autorização e o apoio dessa instituição para realizarmos a coleta de dados. Os pais e/ou responsáveis de alunos/as deverão preencher uma autorização para que seus filhos/as possam participar dessa pesquisa a ser encaminhada pela pesquisadora e devolvida à mesma para arquivamento. Os/as alunos/as e professores/as pesquisados/as deverão preencher no momento da pesquisa, individualmente, com a presença da pesquisadora uma ficha para identificação dos/das mesmos e o sigilo será guardado quanto à essa identificação. A pesquisadora responsabiliza-se pela não divulgação dos nomes dos/das jovens alunos/as e professores/as participantes da pesquisa. Ressalta-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento dos participantes e são, absolutamente, confidenciais, não sendo divulgados os nomes dos pesquisados ou quaisquer outros informantes.

O contato com a pesquisadora poderá ser feito pelo telefone (61) 9983 3412 ou pelo seguinte e-mail: denise.damasco@gmail.com

Agradecemos a colaboração dessa instituição,
Atenciosamente,

Denise Gisele de Britto Damasco
Doutoranda do PPGE – FE/UnB
Matrícula 10/0044689

Profa. Dra. Wivian Weller
PPGE – FE/ UnB
Matrícula 1010212

FORMULÁRIO DE GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação
GERAJU – Grupo de Pesquisa
 Doutoranda: Denise Gisele de Britto Damasco
 Orientadora: Prof. Dra. Wivian Weller

Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo:

Eu, _____ fui convidado/a a participar dos estudos “Juventude e Línguas Estrangeiras no Distrito Federal”. Obtive a explicação de que a minha participação consistirá em participar de um grupo de discussão sobre minha trajetória pessoal e profissional.

Fui informado/a que o grupo de discussão será gravado e identificado apenas por um número e que nosso nome verdadeiro nunca será apresentado quando forem divulgados os resultados da pesquisa. Fui informado/a que posso não aceitar participar da pesquisa. O termo de consentimento foi lido para mim decidi participar da pesquisa de forma livre e esclarecida, Também fui informado/a que posso assinar, ou não, esse termo de consentimento com a garantia de que meu nome será preservado.

Brasília, DF. ___/___/___

Assinatura da entrevistada/o _____

Assinatura do/a pesquisador/a-----

APÊNDICE E

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DE ENTREVISTA PARA PARTICIPANTES DA PESQUISA

ESTUDANTES

ESTE QUADRO DEVE SER PREENCHIDO PELA PESQUISADORA

Data da entrevista: ____/____/____ Local: _____

Duração da entrevista: início _____ término: _____ Tipo: GD () EN () Código: _____

Nome da(s) entrevistadora(s): _____

ESTUDANTES

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Projeto: Juventude e Línguas Estrangeiras

Aluna: Denise Gisele de Britto Damasco

Orientadora: Prof^a. Dra. Wivian Weller

Questionário para GD4 Aurora

TODAS AS INFORMAÇÕES SERÃO TRATADAS COM RIGOR E SIGILO. NOMES NÃO SERÃO DIVULGADOS

Identificação

Nome:

Nome fictício - como gostaria de ser chamado(a):

Curso e semestre na escola conveniada:

Turno de estudo na escola de francês:

Ano e semestre de ingresso no curso de línguas:

Idade: Sexo: feminino () masculino ()

Cor/etnia: Branco () Preto () Pardo () Outra:

Estado civil: solteiro/a () casado/a () separado/a () outros

Tem filhos? sim () não () número de filhos:

Tem irmãos/ãs? sim () não () número de irmãos/ãs:

Religião:

País em que nasceu: Cidade:

País de nascimento da mãe:Cidade: () não sabe

País de nascimento do pai:Cidade:() não sabe

Moradia

Local em que vive atualmente:

Há quanto tempo mora neste local?

Como mora? Com os pais () com parentes () com amigos () com o companheiro/a ()

Outros:

Escola

Descreva o nome, local e tipo de escola que frequentou em cada período:

Período (fique à vontade para corrigir, caso a classificação não esteja de acordo):

a) Educação Infantil:.....

Local:

Escola pública () Escola particular ()

Escola rural () Escola urbana ()

b) Ensino Fundamental:

Local:

Escola pública () Escola particular ()

Escola rural () Escola urbana ()

Concluído () Em andamento ()

Caso ainda esteja cursando o Ensino Fundamental, em que ano se encontra?

c) Ensino Médio:

Local:

Escola pública () Escola particular ()

Escola rural () Escola urbana ()

Concluído () Em andamento ()

Caso ainda esteja cursando o Ensino Médio, em que ano se encontra?

1. () 2. () 3. ()

d) Curso em outra escola de idiomas atualmente:

Local:

Escola de línguas pública () Escola de línguas particular ()

Idioma(s) estudado(s) :

e) Como vai para a escola?

() a pé () bicicleta () ônibus () metrô () carro de familiares

e) Como vai para o curso de idiomas?

() a pé () bicicleta () ônibus () metrô () carro de familiares

f) Situação atual:

Somente estuda () Estuda e trabalha () Faz estágio ()

g) Escolaridade da mãe: () não sabe

Ensino Fundamental: completo () incompleto ()

Ensino Médio: completo () incompleto ()

Ensino Superior: completo () incompleto ()

Profissão da mãe: Renda mensal:() não sabe

h) Escolaridade do pai: () não sabe

Ensino Fundamental: completo () incompleto ()

Ensino Médio: completo () incompleto ()

Ensino superior: completo () incompleto ()

Profissão do pai: Renda mensal:() não sabe

Dados complementares:

Lazer preferido:

Ingressou em algum grupo ou associação? sim () não () Quando?

Se sim, quais são as principais atividades realizadas pelo grupo ou associação do qual participa?

.....

.....

Quantas vezes na semana costumam se encontrar?

Onde costumam se encontrar?

O que pretende fazer nesse período de férias 2010 / 2011 ?

.....

Você estaria disposto (a) a continuar concedendo informações no futuro? sim () não ()

Telefones para contato:

e-mail:

Muito obrigada!

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DE PARTICIPANTES DE GRUPOS DE DISCUSSÃO E DE ENTREVISTAS NARRATIVAS

PROFESSORES/AS

ESTE QUADRO DEVE SER PREENCHIDO PELA PESQUISADORA

Data da entrevista: ____/____/____ Local: _____

Duração da entrevista: início _____ término: _____ Tipo: GD () EN () Código: _____

Nome da(s) entrevistadora(s): _____

PROFESSORES/AS

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Projeto: Juventude e Línguas Estrangeiras

Aluna: Denise Gisele de Britto Damasco

Orientadora: Prof^a. Dra. Wivian Weller

TODAS AS INFORMAÇÕES SERÃO TRATADAS COM RIGOR E SIGILO. NOMES NÃO SERÃO DIVULGADOS

Identificação

Nome:

Nome fictício - como gostaria de ser chamado (a):

Número de horas de trabalho docente:

Turno de trabalho docente:.....

Ano e semestre de ingresso como profissional na/no _____:

Exerce outra atividade remunerada?

Qual? () não deseja detalhar tal atividade

Faixa de renda mensal: () de 1 a 3 salários-mínimos () de 4 a 6 salários-mínimos

() de 7 a 11 salários-mínimos () não deseja informar

Idade: Sexo: feminino () masculino ()

Cor/etnia: Branco () Preto () Pardo () Outra:

Estado civil: solteiro/a () casado/a () separado/a () outros

Tem filhos? sim () não () número de filhos:

Tem irmãos/ãs? sim () não () número de irmãos/ãs:

Religião:

País em que nasceu: Cidade:

País de nascimento da mãe: Cidade: () não sabe

País de nascimento do pai: Cidade:() não sabe

Moradia

Local em que vive atualmente:

Há quanto tempo mora neste local?

Como quem mora? c/ os pais () parentes () amigos () companheiro/a - cônjuge ()

Outros:

Escolaridade

a) Ensino Fundamental:

Local:

Escola pública () Escola particular ()

Escola rural () Escola urbana ()

Escola regular estrangeira no Brasil () Escola no exterior ()

b) Ensino Médio:

Local:

Escola pública () Escola particular ()

Escola rural () Escola urbana ()

Escola regular estrangeira no Brasil () Escola no exterior ()

c) Universidade:

Pública () Privada ()

Local:

Curso:.....

Caso ainda esteja cursando o Ensino Médio, em que ano se encontra?

d) Pós-Graduação:

Local:

Especialização () Em andamento () concluído ()

Mestrado Acadêmico () Em andamento () Concluído ()

Doutorado ()

e) Local em que aprendeu o idioma que ministra

Local:

Escola de línguas pública () Escola de línguas particular () Exterior ()

Escola regular estrangeira no Brasil ()

Outros idioma(s) estudado(s) :

f) Escolaridade da mãe: não sabe ()

Ensino Fundamental: completo () incompleto ()

Ensino Médio: completo () incompleto ()

Ensino Superior: completo () incompleto ()

Profissão da mãe:

g) Escolaridade do pai: não sabe ()

Ensino Fundamental: completo () incompleto ()

Ensino Médio: completo () incompleto ()

Ensino superior: completo () incompleto ()

Profissão do pai:

Como vai para o trabalho?

() a pé () bicicleta () ônibus () metrô () carro próprio ou de familiares

Situação atual:

Somente trabalha () Estuda e trabalha () () aposentado/a

Dados complementares:

Lazer preferido:

Você faz parte de algum grupo ou associação? sim () não ()

Se sim, quais são as principais atividades realizadas pelo grupo ou associação do qual participa?

Há quanto tempo você está nesse grupo ou associação?

Quantas vezes na semana costumam se encontrar?

Onde costumam se encontrar?

Fez viagem ao país do qual ministra o idioma? Sim () Não ()

Motivo:

Você estaria disposto (a) a conceder novas informações no futuro? sim () não ()

Telefones para contato:

e-mail:

Muito obrigada!

ANEXO

CODIGOS PARA TRANSCRIÇÃO DE DADOSⁱ

1,2,3, etc	Numeração das linhas (ver: formato/documento/layout no MSWord).
Y:	Abreviação para entrevistador (quando realizada por mais de um entrevistador, utiliza-se Y1 e Y2).
Am / Bf:	Abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se "m" para entrevistados do sexo masculino e "f" para pessoas do sexo feminino. Num grupo de discussão com duas mulheres e dois homens, por exemplo, utiliza-se: Af, Bf, Cm, Dm e dá-se um nome fictício ao grupo. Essa codificação será mantida em todos os levantamentos subseqüentes com as mesmas pessoas. Na realização de uma entrevista narrativa-biográfica com um integrante do grupo entrevistado anteriormente, costuma-se utilizar um nome fictício que inicie com a letra que a pessoa recebeu na codificação anterior (por ex.: Cm = <i>Carlos</i>).
?m ou ?f:	Utiliza-se quando não houve possibilidade de identificar a pessoa que falou (acontece algumas vezes em discussões de grupo quando mais pessoas falam ao mesmo tempo).
(.)	Pausa curta (menos de um segundo).
(2)	Pausa (o número entre parêntesis expressa o tempo de duração da mesma).
┌	Utilizado para marcar falas iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que seguiram logo após uma colocação (ver: Inserir símbolo no programa MS-Word).
;	Ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz.
.	Ponto: forte diminuição do tom da voz.
,	Vírgula: leve aumento do tom da voz.
?	Ponto de interrogação: forte aumento do tom da voz.
-tava	Submissão de parte inicial da palavra (estava = -tava).
exem-	Submissão de parte final da palavra.
assim=assim	Palavras pronunciadas de forma emendada.
<u>exemplo</u>	Palavra pronunciada de forma enfática.
exe:::mplo	Palavra pronunciada de forma esticada (a quantidade de ::: equivale ao tempo de pronúncia de uma determinada letra).
°exemplo°	Palavra ou frase pronunciada em voz baixa.
exemplo	Palavra ou frase pronunciada em voz alta.
(exemplo)	Palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parêntesis.
()	Parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase).

@exemplo@	Palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba (pode-se utilizar também símbolos smiles).
@(2)@	Número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala.
©exemplo©	Palavras ou frases pronunciadas entre choro (pode-se utilizar também símbolos smiles).
©(5)©	Número entre sinais expressa a duração de um momento de choro e interrupção da fala (pode-se utilizar também símbolos smiles).
((barulho))	Expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((ruídos externos)), ((atendimento do celular e breve interrupção)), ((risos)).

ⁱ Modelo desenvolvido por Ralf Bohnsack e outros pesquisadores da Freie Universität Berlin, Alemanha e adaptações para a língua portuguesa desenvolvidas pelo grupo de pesquisa GERAJU (FE/UnB). Publicado em: 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. Revista de Educação da USP*. São Paulo, vol.32, no.2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>.