



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

GLAUCO WRIGHT DA SILVA

UM MERGULHO AUTÔNOMO:

O impacto de um programa de mobilidade estudantil com imersão na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Brasília - DF

2016

GLAUCO WRIGHT DA SILVA

UM MERGULHO AUTÔNOMO:

O impacto de um programa de mobilidade estudantil com imersão na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada, Área de concentração: *Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas.*

Orientador: Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho

Brasília - DF

2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

WW947m Wright, Glauco
Um Mergulho Autônomo: o impacto de um programa de mobilidade estudantil com imersão na aprendizagem de línguas estrangeiras. / Glauco Wright; orientador Augusto César Luitgards Moura Filho. -- Brasília, 2016.
168 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada) -- Universidade de Brasília, 2016.

1. Autonomia. 2. Estratégias de aprendizagem. 3. Imersão. 4. Mobilidade estudantil. 5. Políticas Públicas. I. Luitgards Moura Filho, Augusto César, orient. II. Título.

GLAUCO WRIGHT DA SILVA

UM MERGULHO AUTÔNOMO:

O impacto de um programa de mobilidade estudantil com imersão na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada. Defendida em 09 de dezembro de 2016. Banca examinadora constituída por:

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho
Universidade de Brasília (UnB) – Presidente

Prof^a. Dr. Denise de Paula Martins de Abreu e Lima
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Examinadora externa

Prof. Dr. Virgílio Pereira de Almeida
Universidade de Brasília (UnB) – Examinador interno

Prof. Dr. Yuki Mukai
Universidade de Brasília (UnB) – Examinador interno-suplente

Brasília - DF

2016

DEDICATORIA

Este trabalho é para todos aqueles que acreditam que por meio da educação formal é possível percorrer e conquistar o mundo.

A todos aqueles que dentre todas as áreas do conhecimento, escolheram se apropriar das línguas estrangeiras.

A todos aqueles que acreditaram e continuam a acreditar que a educação pública, como aparato estatal de oportunidade de possibilidades, pode transformar realidades e impulsionar o desenvolvimento da sociedade.

A todos os profissionais atuantes nos Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal (CILs), escolas públicas de destacada qualidade. O trabalho realizado por essas instituições, da qual me orgulho em fazer parte, permitiu formarmos estudantes capazes de vivenciar a experiência de consolidar seus estudos em línguas estrangeiras no programa de mobilidade estudantil com imersão, o Brasília Sem Fronteiras.

Aos alunos dos CILs. Vocês são a principal razão e motivação para a realização dessa pesquisa.

Por último, ao governo do distrito federal, gestão de 2011-2014, pela visão de futuro a acreditar no potencial de nossos jovens e implementar o Brasília Sem Fronteiras.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos aqui não seguem nenhuma ordem de apreço. Todos vocês foram fundamentais para a concretização dessa minha etapa acadêmica.

Obrigado a minha família, meus pais **Jackson Wright** e **Ana Wright** e meu irmão **Igor Wright**, por sempre incentivarem e valorizarem minhas iniciativas e sonhos acadêmicos. Eles me ensinaram a trilhar pelo caminho da educação e dele não me desviei.

Obrigado à minha amiga, mentora acadêmica, colega de profissão, mestre em Linguística Aplicada e umas das “culpadas” por eu ter ingressado nessa jornada acadêmica. **Vanessa Fagundes Jardim**, desde o início você esteve presente. Em cada etapa, as suas contribuições foram fundamentais para eu conseguisse seguir. Divido com você essa vitória!!!

Minha gratidão ao Ms. **Marcelo Sousa Santos**. Você com o seu exemplo de conduta acadêmica, serviu e servirá como referência e motivação para eu acreditar e perseguir meus objetivos acadêmicos. Nossas discussões acadêmicas sempre fomentaram grandes ideias e muito aprendizado e elas ainda reverberam para a des/re/construção da minha identidade.

Agradeço à amiga Professora Dra. **Rafaela Drey**. Você sempre acreditou na potencialidade do meu trabalho.

A vida acadêmica exige um *mindset* muitas vezes difícil de ser compreendido e ainda mais alcançado. Nesse processo você precisa encontrar profissionais dispostos a ser generosos e compartilhar suas *expertise* com os neófitos. Encontrei na pessoa do meu orientador, o Prof. Dr. **Augusto Luitgards Moura Filho**, um profissional destacado. Você foi um dos responsáveis por meu letramento acadêmico. Aprendi muito com você. Obrigado por suas orientações nesse processo como aluno-pesquisador e por acreditar que um aluno bastante teimoso, conseguiria cumprir com seu êxito objetivo.

Obrigado aos meus caros professores do PGLA, com os quais tive o prazer de cursar disciplinas e aprender muito além das páginas textuais. Vocês provocaram mudanças para a vida. Professor Dr. **José Carlos Almeida Filho**, Professor Dr. **Yuki Mukai** e Professora Dra. **Vanessa Borges Almeida**.

Obrigado aos demais professores do PGLA. Em eventos do nosso programa ou nas rápidas conversas que tivemos, levo comigo conhecimentos valiosíssimos.

Obrigado aos meus caros, brilhantes e aplicados colegas, discentes da **turma do PGLA 2015**. Com certeza, a caminhada com vocês se tornou mais leve, prazerosa, e não menos profícua e produtiva. **TODOS VOCÊS BRILHAM!!!**

Obrigado aos demais colegas do PGLA por sempre enviarem energia positiva e torcerem por mim.

Agradeço ao secretário do PGLA **Thiago Presley**, à ex-secretária do PGLA **Alice Cidade**, aos/as estagiários/as **Nina Canaã**, **Luna Morena**, **Ludmylla**, **Daniel** e **Rafael** por estarem sempre disponíveis e prestativos.

Aos **106 alunos**, respondentes das entrevistas e questionário. A contribuição que vocês trouxeram para essa pesquisa vai além do que as palavras aqui poderiam expressar. I could only get here because of you!

Agradeço ao comitê gestor do Brasília Sem Fronteiras, nas pessoas do ex Secretário da Assessoria Internacional do DF **Odilon Frazão**, ex-secretário de Ciência e Tecnologia **Glauco Rojas**, ex-secretário de Educação **Marcelo Aguiar** e o Deputado Distrital **Prof. Israel Batista**. Vocês foram os grandes responsáveis por ousarem na iniciativa de promover um programa como o BSF. O Distrito Federal lhes agradece!

Obrigado a **SEDF** por conceder a licença de afastamento para estudos remunerada. Essa condição foi primordial para que eu tivesse o tempo apropriado para me dedicar com afinco a essa pesquisa.

Por fim, agradeço aos meus verdadeiros **amigos** que sempre me apoiaram, nos momentos mais difíceis, entenderam minhas “fugas acadêmicas” e se alegraram com minha conquista.

RESUMO

A pesquisa relatada nesta dissertação tem como objetivo geral, entender os possíveis desdobramentos da imersão linguística no programa de mobilidade estudantil, Brasília Sem Fronteiras, doravante BSF, para o ensino de línguas estrangeiras (LE). Fazem parte desta pesquisa alunos dos Centros Interescolares de Línguas, doravante CILs, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Nesta pesquisa, são abordados aspectos relativos às estratégias de aprendizagem e à autonomia em decorrência da imersão linguística vivenciada nesse programa. Visto que diversas pesquisas em LA reconhecem as estratégias de aprendizagem e a autonomia como fundamentais para o sucesso do processo da aprendizagem, esses construtos integram a base teórica que ilumina a investigação voltada a verificar a ocorrência de benefícios destinados ao incremento do rendimento dos aprendizes de LE. Depreende-se que tal rendimento poderia configurar-se como decorrência natural da participação em programas de mobilidade estudantil. Em seguida, são abordadas as questões acerca do ingresso desses alunos na educação superior, inserção no mercado de trabalho e contribuição na melhoria da renda familiar com vistas a examinar a ocorrência de ganho social, proveniente da participação nesse programa. O último objetivo parte da premissa de que o Estado é o responsável por garantir a igualdade de oportunidades educacionais aos cidadãos e deve promover ações que oportunizem o acesso aos mais elevados níveis de educação por meio de suas políticas públicas educacionais. E assim, a última etapa busca refletir sobre o tratamento destinado a esse programa de mobilidade estudantil pelas políticas linguísticas públicas para o ensino de LE. Quanto à metodologia, esta é uma pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso, do tipo história de vida tópica, sobre alguns dos participantes do BSF. Os procedimentos utilizados para coleta de registros no presente estudo são entrevistas, análise documental e aplicação questionários. A análise dos dados é realizada por meio da triangulação de dados das entrevistas, questionários e alguns documentos. Em suma, a pesquisa busca investigar a presença de ganho no rendimento linguístico dos participantes do BSF, por meio do desenvolvimento das estratégias de aprendizagem e de níveis de autonomia e também de ganho social, em virtude da participação no BSF. Em última instância, busca-se esclarecer a relação entre esse tipo de programa de mobilidade estudantil e as políticas linguísticas públicas.

Palavras-chave: Autonomia. Estratégias de Aprendizagem. Imersão. Programas de Mobilidade. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The present research aims to understand the likely unfolding of linguistic immersion for the student mobility program, Brasília Sem Fronteiras, hereinafter BSF, on foreign language (FL) learning process. The participants of this research are students from Centros Interescolares de Línguas, known as CILs, from the State Secretary of Education. This research addresses the aspects regarding learning strategies and autonomy as a result of the linguistic immersion offered by this mobility program. Considering that many studies in Applied Linguistics acknowledge that the learning strategies and the development of autonomy are fundamental for a successful learning, these constructs set up the theoretical basis that enlightens this investigation oriented to verify the occurrence of benefits related to spur the proficiency of FL learners. It is presumed that such distinguished proficiency would appear as a natural consequence of taking part in those mobility programs. Next, issues concerning students accessing higher education, insertion in the labor marketing and contribution to an improved family income will be analyzed in order to examine the occurrence of social gain, resulting from this program. The last purpose derives from the premise that the State is the responsible to guarantee equal opportunities to citizens and, therefore, should, through educational public policies, promote actions to allow the individuals to access the highest Education levels. Thus, the last objective intends to examine the conduction of these mobility programs by the linguistic public policies to ESL. With regard to the methodology, this is a qualitative research, which sets up a case study, to understand a particular topic of the BSF participants' life history. The procedures used in this investigation for the data collection are interviews, documental analysis and questionnaires. The data analysis was conducted by triangulating the data from interviews, documental analysis, and questionnaires in order to answer the first two questions of this research. In conclusion, this research proposes to investigate the evidence of linguistic and social gain on the participants by means of the development of learning strategies and autonomy levels as a consequence of the participation in BSF. Ultimately, it is an aim to understand the relation of this type of student mobility program towards the linguistic public policies.

Key words: Autonomy. Immersion. Learning Strategies. Mobility Programs. Public Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFS	American Field Services
BSF	Brasília Sem Fronteiras
CEF 2	Centro de Ensino Fundamental 2
CEL	Centro de Estudo de Línguas
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CIL02	Centro Interescolar de Línguas 02 do Setor Leste
CILG	Centro Interescolar de Línguas do Guará
DF	Distrito Federal
FACIPLAC	Faculdades Integradas da União Educacional do Planalto Central
FIFA	Fédération Internationale de Football Association
GDF	Governo do Distrito Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IESB	Instituto de Educação Superior de Brasília
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LASSI	Learning and Study Strategies Inventory
LE	Línguas Estrangeiras
LEM	Língua Estrangeira Moderna
MSLQ	Motivated Strategies for Learning Questionnaire
QECR	Quadro europeu comum de referência para as línguas.
SILL	Strategy Inventory for Language Learning
UDF	Centro Universitário do Distrito Federal
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
UPIS	União Pioneira da Integração Social

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Diferenças entre educação bilíngue e educação em LE ou L2	pg 26
Quadro 02 – Número de alunos em mobilidade estudantil na educação superior	pg 28
Quadro 03 – Sistema de estratégias de aprendizagem de O’Malley & Chamot	pg 42
Quadro 04 – Sistema de estratégias de aprendizagem de Oxford	pg 43
Quadro 05 – Diferenças entre os domínios públicos e privados	pg 49
Quadro 06 - Síntese das perguntas e respostas nas entrevistas	pg 136
Quadro 07 – Síntese das estratégias de aprendizagem utilizadas mais produtivas .	pg139

SUMÁRIO

1 FLUTUAÇÃO INTRODUTÓRIA	13
1.1 Objetivos	15
1.2 Perguntas de Pesquisa	16
1.3 Marco Teórico	16
1.4 Metodologia	17
1.5 Organização da Dissertação	17
2 MERGULHO TEÓRICO	19
2.1 Imersão	19
2.1.1 Programas de Mobilidade Estudantil	32
2.1.1.1 Ciências sem Fronteiras	35
2.1.1.2 Programa de Premiação a Alunos, Professores e Profissionais da Educação	35
2.1.1.3 Programa Ganhe o Mundo	36
2.1.1.4 Brasília Sem Fronteiras	36
2.2 Estratégias de Aprendizagem	38
2.2.1 Recorte histórico	38
2.2.2 Definições de estratégias de aprendizagem	39
2.2.3 Classificação das estratégias de aprendizagem	41
2.3 Autonomia	45
2.3.1 Definição	45
2.3.2 Recorte Histórico	45
2.4 Políticas Públicas	51
2.4.1 Políticas Linguísticas	51
2.4.2 Políticas de Estado x Políticas de governo	54
3 MANUAL DE MERGULHO – A METODOLOGIA	59
3.1 Pesquisa Qualitativa	59
3.2 O estudo de caso	62
3.3. O contexto da pesquisa	65
3.4 Os participantes	66
3.5 Instrumentos de Coleta de Registros	68
3.5.1 Entrevistas	68

3.5.2 Análise Documental	70
3.5.3 Questionários	71
3.6 Procedimentos para análise de dados	72
4 DE VOLTA À SUPERFÍCIE – A ANÁLISE DE DADOS	76
4.1 Análise dos questionários	76
4.2 Análise das entrevistas	88
4.2.1 Questões iniciais	90
4.2.2 Questões acerca do desempenho linguístico, antes da participação no BSF.....	97
4.2.3 Questões acerca do ganho social, após participação no BSF.....	110
4.2.4 Considerações finais sobre questões alusivas à participação no BSF	130
5 EM TERRA FIRME - CONCLUSÃO	142
5.1 O ganho social.....	142
5.2 O rendimento linguístico.....	145
5.3 Programas de mobilidade estudantil e as políticas linguísticas públicas.....	147
5.4 Limitações da pesquisa	149
5.5 Desafios e possibilidades de pesquisa	151
REFERÊNCIAS	154
ANEXOS	162
ANEXO A - CARTA DE FLORIANÓPOLIS	162
ANEXO B - CARTA DE PELOTAS	163
APÊNDICES	165
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	165
APÊNDICE B – TEXTO MERGULHO AUTÔNOMO	166
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	168

1 FLUTUAÇÃO INTRODUTÓRIA¹

We are, at almost every point of our day,
immersed in cultural diversity: faces,
clothes, smells, attitudes, values,
traditions, behaviours, beliefs, rituals.
Randa Abdel-Fattah

O mundo é apresentado em um fluxo caleidoscópico de impressões que tem de ser organizados por nossas mentes – e isto quer dizer em grande parte, pelos sistemas linguísticos de nossas mentes (WHORF, 1956, p. 213). Uma vez que esses sistemas linguísticos constituem-se como a expressão do nosso pensar e agir, a linguagem humana se molda a partir dos estímulos resultantes da nossa vivência cotidiana. O ambiente onde nos encontramos fornece as situações que (re)constroem a nossa identidade por meio da diversidade cultural. Desta maneira, estar culturalmente imerso sugere ser condição essencial para o desenvolvimento de uma língua, seja essa a língua materna ou uma língua estrangeira. Uma vez sugerida a contribuição favorável da imersão nos processos de aquisição de uma língua, quero propor uma análise mais aprofundada acerca da imersão nos processos de aprendizagem de língua estrangeira.

Minhas motivações acerca desse tema surgiram de algumas circunstâncias. Devido ao fato dessas situações serem igualmente importantes para a motivação da pesquisa aqui relatada, não hierarquizei qual dessas situações possui maior relevância ou força na decisão de promover essa investigação.

A primeira motivação surgiu da minha participação como monitor e professor do programa de imersão BSF². Quando lançado em 2013, o edital do BSF determinou a participação dos alunos aprovados, no processo seletivo, em um curso de formação de 30 horas. Participei da elaboração do conteúdo desse curso e lecionei para os alunos no período que antecedeu o embarque. Durante as semanas de imersão nos EUA, trabalhando como monitor, acompanhei os alunos em todas as atividades constantes do

¹ Remeto-o ao apêndice B, para melhor compreensão da metáfora que perpassa o texto desta dissertação.

² Ainda neste capítulo, está destinada uma seção específica para contextualizar e explicar a respeito desse programa.

³ Documento na íntegra em anexos.

⁴ ~~Documento na íntegra em anexos.~~ Ainda neste capítulo, está destinada uma seção específica para contextualizar e explicar a respeito desse programa.

⁵ ~~Documento na íntegra em anexos.~~ O termo social: conjunto de aspectos que favorece o desenvolvimento do indivíduo como ser humano, na

programa; desde as atividades acadêmicas, bem como as visitas técnicas e atividades culturais das mais variadas.

Outra fonte de motivação surgiu em consequência dos 15 anos de magistério, atuando como professor de língua estrangeira (inglês), exclusivamente no Centro Interescolar de Línguas do Guará, o que possibilitou acompanhar desde o começo da trajetória dos alunos, ao longo do curso de LE, até o momento da sua conclusão.

Destaco, também, a crença desses meus alunos, ao término do curso, sobre suas aprendizagens, as expectativas e frustrações quanto à proficiência alcançada ao longo de seis, por vezes, sete anos de curso. Parte considerável dos alunos concluintes, apesar de receberem um certificado de conclusão do curso de LE, em nível avançado, confessava que mesmo havendo concluído o curso, ainda não dominava o idioma estudado; outros admitiam ainda não conseguir se comunicar com a fluência desejada no idioma estudado.

Por fim, motivei-me devido ao momento atual de internacionalização da educação. O estado, consciente da necessidade de prover uma educação baseada nos mais altos padrões de exigência educacional, em esferas federal e estadual, vem promovendo experiências de intercâmbio científico e cultural tanto na educação básica quanto no ensino superior, para alunos e professores,

Segundo Paiva (2003), o interesse pelas LE se faz presente ao longo do percurso da humanidade. A história demonstra que, desde as antigas civilizações até o mundo globalizado, os homens sentem necessidade de aprender outros idiomas com finalidades bélicas ou pacíficas. As línguas servem de mediadoras para ações políticas e comerciais, além de veicularem o conhecimento científico e a produção cultural. O ensino de LE no Brasil tem sido orientado por alguns pilares que norteiam as práticas das políticas públicas educacionais no país. Há ainda cartas-proposta que poderiam ser consideradas pelos responsáveis em efetivar as políticas públicas. Esses pilares compreendem as leis de diretrizes e bases da educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as diretrizes curriculares para a educação básica, as orientações curriculares, os regimentos das secretárias de Estado de Educação e várias políticas públicas de governo para educação. Já as cartas-proposta sugerem medidas a serem seguidas por aqueles a quem compete promover e efetivar essas políticas públicas, sendo consideradas nessa pesquisa as cartas de Florianópolis³ (LEFFA 2009) e Pelotas⁴ (LEFFA 2009),

³ Documento na íntegra em anexos.

⁴ Documento na íntegra em anexos.

Em função da discrepância entre o nível atual da educação no país e as orientações e objetivos educacionais, é possível atribuir a alguns desses pilares balizadores das práticas educacionais uma concepção relativamente limitada, ultrapassada e por vezes equivocada. Ainda que desenvolvidos por meio de uma cientificidade notória, essas normas intencionam estabelecer ações em pressupostos educacionais datados de uma época diversa da atual. Mesmo que essa época diversa do nosso presente signifique tão somente um período de cinco anos, visto que os padrões sociais são constante e diariamente modificados, e a educação supostamente deveria seguir este fluxo. Se o mundo em que vivemos caracteriza-se por processo de mudança acelerada, às organizações só é deixada uma alternativa: mudar, e mudar rápido. (CARAVANTES, 2002)

As demandas atuais do processo de ensino e aprendizagem em LE estão diretamente imbricadas com essa movimentação social. Nossas políticas educacionais, no entanto, parecem se encaminhar em outro compasso.

Essas constatações anteriores levam às seguintes justificativas para a realização desta pesquisa:

- o estado da arte de Linguística Aplicada no Brasil; em que as pesquisas sobre imersão e seus desdobramentos com vistas à aquisição e às estratégias de aprendizagem em LE perfazem um campo pouco explorado,
- algumas iniciativas do governo federal e de alguns governos estaduais, em promover intercâmbio linguístico e científico, com vistas à internacionalização da educação,
- o panorama atual do nível de proficiência dos alunos em LE, ao ingressarem na educação superior. Esse quadro demonstra haver muitas vagas não preenchidas em programas de mobilidade estudantil para cursos em instituições no exterior, devido ao fato de os alunos não apresentarem o nível linguístico exigido nesses programas,
- o caráter sazonal das iniciativas dos governos federal e estaduais, no tocante aos programas de intercâmbio, serem concebidas como políticas de governo.

1.1 Objetivos

Após ter explicitado as motivações e a relevância do tema desta dissertação, apresento o objetivo geral que pretendo alcançar com a pesquisa aqui descrita: entender os possíveis desdobramentos da imersão linguística em programas de mobilidade estudantil para o ensino de LE.

Como objetivos específicos, aponto para os seguintes:

- examinar a existência de ganho social⁵ em decorrência da participação no BSF, a partir de informações sobre ingresso na educação superior, inserção no mercado de trabalho e contribuição na melhoria da renda familiar.
- averiguar o nível de rendimento linguístico dos alunos dos Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal, após a participação no BSF, com base na verificação do uso de estratégias de aprendizagem e do desenvolvimento de níveis de autonomia,
- refletir sobre a relação desse programa de mobilidade estudantil com as políticas linguísticas públicas, a partir dos resultados obtidos nas perguntas iniciais.

1.2 Perguntas de Pesquisa

A partir dos objetivos acima descritos, aponto as três perguntas que nortearão a pesquisa aqui relatada.

- a. Houve ganho social como consequência da participação no BSF?
- b. De que maneira se estabeleceu o rendimento linguístico dos alunos dos CILs⁶, após a participação no programa BSF?
- c. Qual o tratamento deve ser destinado a esse programa de mobilidade estudantil como política linguística pública para ensino de LE no Distrito Federal?

⁵ Ganho social: conjunto de aspectos que favorece o desenvolvimento do indivíduo como ser humano, na sua dimensão mais ampliada: como pessoa, profissional, cidadão, política e socialmente determinado.

⁶ De acordo com o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito, os Centros Interescolares de Línguas são instituições educacionais que possuem como objetivo geral: a construção do conhecimento do aluno para que possa ler, entender, falar e escrever em pelo menos uma língua estrangeira moderna, colaborando para o processo emancipatório, para acesso ao mundo de trabalho e formação para o exercício da cidadania.

1.3 Marco Teórico

No tocante ao arcabouço teórico integrante da pesquisa aqui desenvolvida, dirijo-me aos construtos que alicerçam as teorias utilizadas para a análise dos dados. A revisão da literatura compreende os construtos das estratégias de aprendizagem, da autonomia da aprendizagem de língua, da imersão em LE e as políticas públicas de estado e de governo. Neste capítulo, apresento os autores seminais que consolidaram esses construtos, explico as definições e concepções mais relevantes para a pesquisa e, por fim, delimito aqueles cuja teoria me filio nesta investigação.

1.4 Metodologia

Neste capítulo, apresento a metodologia que norteia essa dissertação. A pesquisa trazida nesta dissertação configura-se como pesquisa qualitativa, também denominada interpretativista, na modalidade estudo de caso do tipo instrumental uma vez que este caso fornecerá conclusões para compreensão de fenômeno mais amplo. Para Stake (2000) não há necessidade de promover generalizações com um estudo de caso. Ao adotar esta metodologia, entendo que um número pequeno de participantes ao ser considerado como caso, legitima o que tratam alguns teóricos sobre esta modalidade de pesquisa.

Yin (2001) trata do estudo de caso como investigação empírica que investiga fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. O caso a ser considerado nesta pesquisa são as histórias de vida de alunos participantes do BSF.

Flick (2009, p. 135) expõe a necessidade de se escolher um caso significativo para os objetivos da pesquisa. Exemplos exitosos de participantes do BSF conferem a validade para se alcançar os objetivos da presente pesquisa.

Como instrumentos de coleta de registros, elenco as entrevistas, análises documentais e questionários. Com base nos registros coletados, procedo à análise dos dados. Utilizo a triangulação dos dados de forma a relacionar os resultados obtidos destes dados.

1.5 Organização da Dissertação

Esta dissertação, que é requisito para obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada, se caracteriza por discorrer sobre pontos ainda não explorados pelo programa de pós-graduação em LA da UnB. Ademais, esses mesmos pontos permitem desdobramentos para além das fronteiras acadêmicas, visto que sugerem proposições de cunhos político e social. Isso posto, vislumbro possibilidades de alcance, a partir do tema principal dessa dissertação, na esfera das políticas educacionais, no mercado de trabalho, na constituição das identidades sociais, no incremento cultural por meio da troca de experiências entre as pessoas.

Em suma, esta dissertação transcorre com base na metáfora – mergulho autônomo – e está subdividida em capítulos como se segue:

O capítulo 1 é a introdução que aqui denomino Flutuação Introdutória. Este trata da dissertação em linhas gerais. Apresento o motivo da escolha do tema, a relevância e contexto da pesquisa, seus objetivos e perguntas, o marco teórico, a metodologia e a organização, ou seja, uma visão panorâmica da dissertação.

O capítulo 2, chamado de Mergulho Teórico, apresenta as teorias e os respectivos autores sobre os construtos basilares. Apresento os autores seminais sobre esses construtos e saliento aqueles aos quais me filio para a investigação aqui relatada.

O capítulo 3, chamado de Manual de Mergulho, indica os pressupostos metodológicos que esta pesquisa demanda. Abordo as questões pertinentes à pesquisa qualitativa, ao estudo de caso na modalidade história de vida, aos participantes da pesquisa, aos instrumentos utilizados para a coleta dos registros e à análise dos dados.

O capítulo 4, intitulado De Volta à Superfície, diz respeito à análise dos dados gerados para esta pesquisa. Os dados são apresentados, para em seguida serem analisados, partindo de cada instrumento de coleta. A opção para a análise desses dados se dá por meio da triangulação dos mesmos.

O capítulo 5, chamado de Em Terra Firme, encerra essa pesquisa apresentando as considerações finais. Retomo as perguntas de pesquisa no intuito de respondê-las, e, com isso busco revelar se os objetivos propostos esta pesquisa foram alcançados. Exponho as limitações encontradas no decorrer da pesquisa, bem como as contribuições dela resultantes, e com base nessas considerações, aponto para possíveis desdobramentos que essa pesquisa indica.

No apêndice dessa dissertação, trago o roteiro das entrevistas com os alunos participantes do BSF, o questionário destinado a averiguar o ganho social advindo da participação nesse programa, o termo de consentimento livre e esclarecido e por fim, um texto explicativo segundo a metáfora do mergulho autônomo com o processo de imersão em língua estrangeira. Nos anexos, encontram-se alguns dos documentos oficiais, constantes desta investigação.

2 MERGULHO TEÓRICO

Após ter apresentado no capítulo introdutório a estrutura que define o corpus desta pesquisa, busco neste capítulo proceder à revisão da literatura, aprofundando os conceitos basilares empregados na pesquisa. Inicialmente, apresento os construtos e seus autores seminais. Em seguida, delimito aqueles referenciais teóricos em que me apoiarei durante o aprofundamento da pesquisa e, por conseguinte, utilizarei na análise de dados.

2.1 Imersão

Atualmente, as fronteiras que delimitam e separam povos e culturas estão cada vez mais permeáveis. Essa movimentação intercultural dá-se com base na comunicação entre os povos, por meio das várias línguas faladas no mundo. A partir do último século, percebemos a ascensão de algumas línguas e o declínio de outras, como línguas internacionais. Apesar desse revezamento no pódio entre as línguas, no que diz respeito àquelas mais ou menos utilizadas, percebemos número crescente de línguas sendo utilizadas como línguas internacionais ou línguas francas segundo Phillipson (1992, P.42) como sendo uma língua que é usada para a comunicação entre diferentes grupos de pessoas, cada grupo falando uma língua diferente.

As demandas por uma pluralidade de idiomas nos cursos de línguas confirmam a tendência com base nesse entendimento sobre o crescimento do número de línguas francas. Um exemplo é o número de idiomas ofertados pelo Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas⁷, 15 ao todo (Árabe, Coreano, Espanhol, Esperanto, Francês, Grego Moderno, Hebraico, Inglês, Italiano, Japonês, Mandarim, Russo e Turco). Essas línguas servem como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas, países e culturas; e nos mais variados contextos: no mundo corporativo, nos contextos acadêmicos e científicos, na mídia e nas artes, em viagens a turismo e literatura. Esses contextos permitem profusão de possibilidades de interação entre os indivíduos.

No entanto, dentre as mais de 7000 línguas catalogadas no mundo (Ethnologue Languages of the World⁸), poucas são utilizadas para a comunicação internacional em massa. Considerando restrito o número de línguas internacionais globalmente

⁷ <http://www.unbidiomas.unb.br/>

⁸ Ethnologue Languages of the World é uma obra de referência abrangente para catalogar todas as línguas vivas conhecidas do mundo. Desde 1951, o Ethnologue tem sido um projeto de pesquisa ativo envolvendo centenas de linguistas e outros pesquisadores ao redor do mundo. Ele é amplamente considerado como a fonte de informação mais completa dessa natureza.

difundidas e utilizadas, a língua inglesa, com mais de 700 milhões de usuários no mundo, lidera a lista das línguas mais utilizadas internacionalmente. Desses, cerca de 400 milhões não são falantes nativos do inglês (Ethnologue, 2016).

Esse número sugere uma conclusão interessante. Mais da metade dos usuários da língua inglesa não são falantes nativos, todavia utilizam a língua nos mais diversos contextos sociais. Podemos inferir que, em algum momento, esses usuários se encontram em ambientes e contextos onde a língua inglesa é a única ou, por vezes, a mais potente ferramenta de comunicação. Mesmo que às vezes, em um curto espaço de tempo, esses usuários, quando se apropriam dessa língua, o fazem em contextos naturais e/ou educacionais (ELLIS, 1994).

Os contextos naturais são as oportunidades de utilização da língua em um dado contexto social como forma de construção de conhecimento e de manifestação do pensamento segundo Swain (2000).

Os contextos educacionais são aqueles em que a língua passa a ser o objeto de estudo e aprendizagem. Os contextos educacionais de línguas não maternas são classificados para esta dissertação como segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE). De acordo com Almeida Filho (2005) essas se diferenciam quanto ao contexto de aprendizagem e ao contato social e não ao processo propriamente. Os vários contextos de L2 trazem o contato estreito entre duas línguas em um mesmo espaço em que há uma relação de poder entre essas línguas. O indivíduo inserido em um contexto de L2, ao sair do ambiente de instrução formal dessa L2, está inserido em um contexto no qual essa L2 produzirá inúmeras possibilidades de estímulos e uso dessa L2. O ambiente vai impor sua língua a esse indivíduo devido ao status que ela possui em relação a sua língua materna (L1). Já a LE não permite o contato social próximo, interativo e generalizado com uma L1 predominante. Ao deixar o ambiente de instrução formal de LE, o indivíduo não será forçado, pelo contexto, a utilizar essa LE, visto que fora desse ambiente formal de LE, a língua em uso que norteia as interações sociais é a sua L1.

Em um contexto de segunda língua, essa é utilizada pelo falante fora do contexto escolar. Esse falante está inserido em uma comunidade onde a língua estudada é a oficial. Já a língua estrangeira (LE) é aprendida em contexto de língua oficial diferente da estudada em sala, permitindo pouco uso dessa língua fora do contexto escolar.

Ao comparar o volume de exposição à língua que está sendo aprendida entre um contexto de L2 com um contexto de LE, entendo que aqueles falantes inseridos em

contexto de L2, estão vivenciando a língua de maneira mais intensa e frequente que aqueles inseridos em um contexto de LE. É possível deduzir que os falantes inseridos em contextos de L2 experimentam maior possibilidade de imersão linguística. Dessa forma, verifico que a imersão linguística oferece maiores possibilidades de situações reais de uso da língua.

Considerando o contexto de aprendizagem de L2, Skutnabb-Kangas (1986; 1988) propõe quatro tipos de cenários educacionais: segregação, resistência da língua materna (L1), submersão e imersão.

Segregação pode ser entendida como uma modalidade de educação formal em uma ou várias L1 para uma população majoritária, desprovida de poder. A modalidade de resistência de L1 acontece por meio do uso da L1 no contexto educacional de L2 em função dos objetivos linguísticos e sociais serem diferentes nesse modelo. A submersão ocorre quando uma minoria linguística de uma L1 de baixo status, em um ambiente de L2, é forçada a aceitar a instrução formal por meio dessa L2 de mais elevado status.

Além desses contextos educacionais, há o de imersão. Esse sendo o construto que me apropriado para relacioná-lo à natureza dos programas de mobilidade estudantil. No entanto, há de se distinguir e esclarecer, mais adiante, os outros termos já utilizados sob a mesma ótica (intercâmbio, programas de mobilidade estudantil), de acordo com as especificidades dos programas ocorridos no Brasil.

De acordo com o Dicionário online de português⁹, imersão é a ação ou efeito de imergir (-se); ato ou resultado do processo de mergulhar (alguma coisa) em um líquido; submersão.

De acordo com o autor já citado Skutnabb-Kangas (1986; 1988), a submersão também pode ser considerada uma modalidade da imersão. A submersão oferece sim uma imersão, no entanto, essa ocorre da imposição de uma cultura e língua provenientes de uma maioria a um grupo minoritário.

Ainda segundo Conceito.de¹⁰, imersão, do latim *immersio*, sinônimo de mergulho, é a ação de se introduzir ou de introduzir algo em um fluido/líquido. Também pode ser entendida como a introdução de alguém num determinado ambiente, seja este real ou imaginário. A segunda parte desse segundo conceito já se aproxima do entendimento de imersão tratado na pesquisa contemplada nessa dissertação.

⁹ <http://www.dicio.com.br/imersao/>

¹⁰ <http://conceito.de/imersao>

O termo imersão educacional surgiu no Canadá durante os anos 60 com o objetivo de descrever as inovações educacionais que utilizavam a língua francesa como meio de instrução para os alunos do ensino fundamental, cuja língua de uso em casa era o inglês (CUMMINS, 1998).

Baker (2001, p. 204) fornece mais detalhes desse contexto. Segundo esse autor, a educação bilíngue na modalidade de imersão provém de experimentos educacionais canadenses que tiveram início em St Lambert, Montreal, em 1965. Alguns pais de classe média e falantes de inglês, preocupados, convenceram os administradores do distrito escolar a criar um jardim de infância com uma classe experimental de 26 crianças. Os objetivos traçados para os alunos eram (1) tornarem-se competente para falar, ler e escrever em francês; (2) atingirem níveis normais de aprendizagem ao longo do currículo, incluindo o idioma inglês; (3) apreciar as tradições dos canadenses falantes de língua francesa e inglesa. Os objetivos, em suma, eram as crianças tornarem-se bilíngue e bi-culturais sem perda de desempenho acadêmico.

Várias pesquisas versando sobre a imersão foram conduzidas sob a premissa do bilinguismo canadense. O termo bilinguismo, nesse contexto, está rigorosamente associado ao conceito de imersão. O Canadá foi, indiscutivelmente, um campo fértil a essas pesquisas, uma vez que fornece, até os dias de hoje, possibilidades naturalmente bilíngues para a promoção da educação em duas línguas.

No domínio de ensino/aprendizagem de línguas, por sua vez, a imersão significa estar inserido em um contexto no qual a língua-alvo é vivenciada nos mais diversificados eventos sociais. Genesee (1987, p.1) afirma que de maneira geral, pelo menos cinquenta por cento da instrução de um período acadêmico devem ser ministrados por meio da segunda língua (L2) para que o programa seja considerado como imersão. Programas nos quais um componente curricular juntamente com as artes e as línguas são ensinados por meio de segunda língua são normalmente identificados como programas aprimorados de segunda língua.

Para Snow (1986) a imersão representa a modalidade mais intensiva de instrução quando baseada em conteúdos. Entretanto, atualmente, entendo que em um programa de imersão, a L2 não seja um componente curricular de instrução e sim o meio pelo qual a instrução dos outros componentes acontece.

Posteriormente, outros dois pesquisadores, Met (1991) e Swain (1996), avançaram nos estudos realizados por Genesee, trazendo a hipótese que a aprendizagem

desatrelada da língua no currículo é muito mais benéfica do que a de simplesmente ensinar uma língua inserida nele.

Ellis (1994, p. 225) demonstra que o termo imersão refere-se a diferentes contextos que necessitam ser claramente distinguidos. Essas distinções contemplam o momento no qual o programa é iniciado (se nas séries iniciais ou finais do ensino fundamental), a integralidade desse programa, (se o mesmo é ministrado integralmente ou parcialmente como parte do currículo ensinado em L2).

Cummins (1998) destaca o termo imersão referindo-se aos programas para estudantes integrantes de minorias. Esses programas podem ser:

- imersão monolíngue em L2 para minorias, visto que a instrução é ministrada na L1 que seja a língua da maioria dos alunos, ou do contexto social da imersão;
- imersão bilíngue em L1 para minorias iniciando com instrução moderada em L1, introduzindo a instrução em L2 posteriormente;
- imersão bilíngue em L2 para minorias com ênfase na instrução em L2, mas também desenvolvendo habilidades em L1.

O termo imersão nas disposições do EDITAL Nº 1 – BSF 2014 CIL, DE 16 DE ABRIL DE 2014, item 1.5¹¹, se apresenta na seguinte redação:

O programa Brasília Sem Fronteiras, promovido pelo Governo do Distrito Federal, visa contribuir para a formação de líderes e a geração de conhecimento capazes de impulsionar a competitividade, a geração de oportunidades, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade de vida do Distrito Federal e do Brasil por meio de educação, imersão, intercâmbio e capacitação internacionais em centros de excelência no mundo.

Considerando o fato de os alunos, falantes de português, ingressarem em centros de excelência de educação superior em países como Estados Unidos, França e Espanha, para estudarem o idioma oficial desses países, o modelo de imersão utilizado no BSF, foi o proposto por Cummins (1998): imersão monolíngue em L2 para minorias (o número de alunos brasileiros falantes de português constitui-se uma pequena parcela do total dos demais alunos utilizando a língua alvo de estudo), uma vez que todo o programa acontece na língua oficial do contexto social em que estão inseridos.

¹¹ http://www.cespe.unb.br/concursos/bsf_14_cil/arquivos/ED_1_2014_BSF_14_CIL_ABERTURA.PDF

O termo imersão e suas variantes foram originalmente cunhados nas línguas inglesa e francesa, em contextos de bilinguismo, prioritariamente, para explicar programas de instrução em L2, nos quais todas as atividades curriculares eram desenvolvidas nessa L2. A língua adquire o caráter tanto de objeto de estudo, bem como de meio de instrução para outros componentes curriculares.

Chego ao ponto em que considero importante esclarecer algumas concepções relacionadas ao bilinguismo que possuem ligação direta com o entendimento dos programas de imersão, como proposto para a pesquisa.

Mello (2010, apud Akkari 1998) afirma que o que se entende por educação bilíngue nem sempre é uma tarefa de rápida e fácil compreensão, porque a sua caracterização extrapola os limites da escola e inclui outros agentes socializantes como a família, os amigos, a vizinhança, a sociedade maior, os meios de comunicação etc.

Mello (2010, p.120) prossegue com a asserção de que a própria expressão educação bilíngue tem sido usada de maneira abrangente para caracterizar diferentes formas de ensino nas quais os alunos recebem instrução (ou parte da instrução) em uma língua diferente daquela que normalmente eles usam em casa.

Ainda de acordo com Mello (2010, p. 120), essas diferentes formas de ensino geraram, por partes das pessoas e instituições, o entendimento de que apesar de a expressão educação bilíngue fazer referência a “duas línguas”, muitos dos programas assim denominados proporcionam instrução acadêmica em apenas uma língua. De fato, esses programas são monolíngues, mas são popularmente considerados como bilíngues porque atendem a populações multiétnicas e seus alunos tornam-se bilíngues à medida que usam na escola uma língua diferente daquela que é falada regularmente em casa.

Segundo Mello (2010), vários são os modelos e tipos de educação bilíngue.

A primeira abordagem trazida se concentra nas crianças imigrantes que frequentam programas de ensino regular e recebem instrução na língua da sociedade em que vivem. Essa abordagem é conhecida como *sink* ou *swim* e esse tipo programa é denominado submersão ou imersão estruturada.

Uma variação desse tipo de programa ocorre quando é incorporado ao programa regular monolíngue algum tipo de suporte linguístico (por exemplo, aulas de ESL, no caso do inglês) ou acadêmico (por exemplo, uso de métodos e materiais especiais que auxiliam na instrução da L2) para as crianças que não falam a língua da escola, isto é, a L2. Essa abordagem recebe, entre outras, as denominações segregacionistas, segregação forçada, *sheltered classes* ou *pull-out*.

Há também a abordagem do tipo transicional onde a L1 das crianças, geralmente uma língua minorizada, é usada temporariamente até que a criança adquira as habilidades linguísticas e acadêmicas necessárias para acompanhar a instrução dos conteúdos na L2, isto é, na língua da sociedade receptora.

Outros programas são implementados por meio da imersão total ou parcial na L2 durante uma fase inicial e, gradativamente, passam a distribuir o tempo de instrução entre as duas línguas ao longo dos anos numa proporção até de 50% do tempo para cada língua.

Ainda assim, Mello (2010) considera que grande parte das definições de educação bilíngue está centrada na escola e nas inúmeras alternativas de ensino que têm sido utilizadas em diferentes contextos para diferentes populações de alunos, em contextos diferentes ao de L2 exclusivamente. No Brasil, a educação bilíngue está, constitutivamente, associada à educação para os povos indígenas ou às línguas de prestígio internacional (inglês, francês, espanhol etc.), cuja denominação, convencionalmente, seja de uma educação bilíngue de elite.

Na seguinte proposição, há o esclarecimento para essa visão, (MELLO 2010):

porque o acesso ao ensino das línguas de prestígio internacional é um privilégio de poucos. Apenas uma parcela muito pequena da sociedade brasileira pode arcar com os custos de uma educação bilíngue para seus filhos em escolas americanas ou francesas, que adotam como meio de instrução suas respectivas línguas nacionais, ou em centros especializados de línguas estrangeiras.

Embora haja raras iniciativas de alguns poucos indivíduos no Brasil, em receber educação formal em um ambiente bilíngue, elas acontecem para um pequeno extrato privilegiado da sociedade. De acordo com Mello (2010) podemos ver claramente que o Brasil não dispõe de um contexto propriamente dito de bilinguismo, ao verificarmos que essas línguas estudadas são acessadas por essa pequena parte da população e não como língua oficial. Não somos um país bilíngue; no entanto, o contexto de aprendizagem de LE no país justifica a iniciativa de alguns programas específicos no quais ocorra a imersão.

Enquanto para Cummins (1998) a imersão acontecia em contextos de L2, Mello (2010) entende que é possível haver programas de imersão também em contextos de instrução em LE.

É comum, quando se trata de imersão, confundir as concepções de educação bilíngue com educação em língua estrangeira ou segunda língua. A experiência vivenciada pelos alunos do BSF se constituiu dentro das concepções de uma educação de LE. O quadro a seguir ilustra as principais diferenças entre essas modalidades de educação.

Quadro 01 – Diferenças entre educação bilíngue e educação em LE ou L2

	Educação Bilíngue	Educação em língua estrangeira ou segunda língua
Objetivo geral	Educação profícua e alguma forma de bilinguismo.	Competência na língua adicional.
Objetivo acadêmico	Educar de maneira bilíngue de modo a ser funcional nas duas culturas.	Aprender uma língua adicional e tornar-se familiarizado com uma cultura adicional.
Uso da língua	Línguas utilizadas como meio de instrução.	Língua adicional ensinada como componente curricular.
Uso instrucional da língua	Utiliza uma forma de duas ou mais línguas.	Utiliza a língua alvo prioritariamente.
Ênfase pedagógica	Integração da língua e conteúdo.	Instrução explícita da língua.

Fonte: García (2009).

Esse quadro aponta para as diferenças que muitas vezes são desconsideradas quando são tratadas as questões relativas à aquisição de língua estrangeira. A educação bilíngue difere da educação em L2 ou LE a começar pelos objetivos. Os aprendizes se encontram em contextos sociais distintos, esses contextos determinam a forma como esta língua será ministrada. Normalmente, em um contexto educacional bilíngue, a L2 não é aprendida por meio de componente curricular específico (GENESSE 1987). Por outro lado, também é possível que em alguns programas de educação, a L2 e LE sejam ensinadas por meio de outros conteúdos não linguísticos; a diferença, no entanto, se restringe ao fato de a quantidade de componentes ensinados em língua estrangeira na educação bilíngue ser muito maior do que a outra modalidade.

No caso específico do BSF, não consta na literatura um modelo que se encaixe precisamente nos moldes propostos por Cummins (1998) em um contexto de L2. Diante do exposto, o BSF é sim um programa de mobilidade estudantil por meio de imersão como proposto por Cummins (1998), entretanto apresenta certas adaptações em função do tipo de programa proposto pelo Governo do Distrito Federal.

Atualmente, o termo mais adequado para essas iniciativas é o de programa de mobilidade estudantil para caracterizar os contextos nos quais a LE se torna tanto o objeto de estudo, quanto o meio de instrução para outros componentes curriculares fora do contexto original do estudante. Ou seja, os alunos se deslocam de seu local original e instalam-se em locais onde podem, por meio da imersão, atingir seus objetivos educacionais e culturais.

Em se tratando de educação, a mobilidade estudantil não é um fenômeno surgido na contemporaneidade. É possível nos reportarmos às instituições mais renomadas no velho mundo já na Idade Média, como as universidades de Bolonha, Cambridge, Coimbra, Oxford, Pádua, Paris, Salamanca¹². Essas instituições atraíam um grande número de alunos que cruzavam suas fronteiras em busca de formação educacional de excelência.

Bauman (2015) estabelece que ao longo do processo de consolidação e expansão do capitalismo, a globalização caracteriza-se como o marco da pós-modernidade. Nesse sentido, a educação passa a atender aos novos anseios e desafios dessa nova ordem mundial. A partir dessa nova ordem mundial, os processos educacionais são completamente reestruturados.

Entendo que nessa perspectiva, o processo de internacionalização da educação, principalmente na educação superior prevê que cada vez mais pessoas estejam compartilhando novos saberes. Países que querem se destacar no cenário mundial buscam desenvolvimento científico nos grandes centros de excelência, assim como acontecia no passado.

Entretanto, é mister se destacar a grande diferença com relação os tempos atuais. Cantor (1994) explica que na Idade Média, visto que a iniciativa de mobilidade social era individual, e não fazia parte do aparato estatal incentivar esse movimento, as fronteiras não eram facilmente transpostas, o que dificultava um grande volume de pessoas. Vejo que os Estados atuais (o Brasil de maneira evidenciada), conscientes de suas defasagens tecnológicas e científicas, estabelecem como prioridade de suas políticas de desenvolvimento econômico o incremento educacional por meio da mobilidade estudantil para os grandes centros de excelência do mundo. Um exemplo dessa proposição foi o extinto programa do governo federal Ciência Sem Fronteiras,

¹²<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI343904-17770,00-AS+UNIVERSIDADES+MAIS+ANTIGAS+DO+MUNDO.html>

dentre outras iniciativas estaduais que serão retomadas, mais detalhadamente, nas páginas seguintes.

Os números do quadro abaixo mostram a quantidade de alunos em mobilidade estudantil na educação superior, por regiões do mundo entre 2004 e 2008.

Quadro 02 - número de alunos em mobilidade estudantil na educação superior.

Regiões/Anos	2004	2005	2006	2007	2008
Estado Árabes	61.983	67.440	80.009	80.026	132.752
Europa Central e Oriental	168.015	209.356	208.101	199.955	228.753
Ásia Central	33.958	40.993	51.174	52.307	51.375
Ásia do Leste e Pacífico	379.919	452.853	507.193	514.290	559.236
América Latina e Caribe	36.536	33.987	36.803	53.113	57.709
América do Norte e Europa Ocidental	1.704.375	1.851.018	1.798.299	1.816.945	1.841.933
Ásia do Sul e oeste	10.303	10.658	10.620	10.739	14.665
África subsaariana	59.801	62.175	62.174	73.095	79.417
Total	2.455.260	2.728.480	2.754.373	2.800.470	2.965.840

Fonte: Compendio Mundial de la educación. UNESCO. 2006/2007/2008/2009/2010.

Na educação superior brasileira, a mobilidade estudantil se dá por um sistema multifacetado de instituições tanto públicas quanto privadas, oportunizando distintas possibilidades de cursos e programas. Nessas instituições, é possível observar a ocorrência de mobilidade acadêmica nacional e internacional. O Exame Nacional do Ensino Médio, doravante ENEM, tem sido responsável por promover a mobilidade estudantil de uma maneira não percebida anteriormente. Segundo dados do Ministério

da Educação, por meio do balanço social do SESu 2003 – 2014¹³, só no Estado de São Paulo, 4 de 10 alunos ingressaram em uma universidade federal fora do estado. Dessa maneira, um dos efeitos retroativos do ENEM foi permitir uma democratização na ocupação das vagas em instituições federais de ensino superior.

Dentre os objetivos componentes desta dissertação, o foco de observação da mobilidade estudantil a ser considerado dirige-se à modalidade internacional por meio da imersão linguística.

Essa circunstância, na qual falantes de outras línguas podem vivenciar experiências acadêmicas e culturais, por meio da LE acessada nesses ambientes, também é reconhecida, em alguns contextos, pelo nome de programas de intercâmbio.

De acordo com o Dicionário online de português¹⁴, intercâmbio significa: “relações (comerciais, culturais, educacionais etc.) que são desenvolvidas de modo recíproco entre nações (ou instituições): intercâmbio estudantil; intercâmbio econômico”. Fica subentendida a ideia movimentação bilateral por meio de trocas. No entanto, esse termo, em Educação, refere-se ao período que varia entre algumas semanas, passando por alguns meses, até um ano, período no qual os alunos estudam em outro país.

De maneira bem simplista, considero que a predisposição do homem ao intercâmbio cultural iniciou-se no momento em que o homem descobriu que seu grupo social ou tribo não eram os únicos no mundo. É o início das trocas de informações, de experiências, de conhecimentos; da busca por novas perspectivas e aventuras rumo ao desconhecido.

De acordo o Rotary Youth Exchange¹⁵, a primeira iniciativa oficial de intercâmbio cultural foi organizada em 1929 pelo Rotary Club de Copenhague. Inicialmente, a concepção inicial previa a troca recíproca de sítio entre os intercambistas. Outros clubes e organizações internacionais como Lions, American Field Services (AFS) e Cruz Vermelha, entendendo que a melhor maneira de atingir a tolerância e a paz era mostrar aos jovens que a Terra era coberta de diferenças e que, ao invés de combatê-las, eles deveriam conhecê-las para aprender a respeitá-las, foram os outros pioneiros nessa iniciativa de intercâmbio cultural¹⁶.

¹³ A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014

¹⁴ <http://www.dicio.com.br/intercambio/>

¹⁵ <http://www.yep4510.org.br/>

¹⁶ <http://brazilianexperience.com.br/historia-do-intercambio/>

Atualmente, a troca não é mais uma exigência para essa modalidade de educação. A concepção de intercâmbio passa pela noção de compartilhar culturas e experiências.

É possível constatar a ocorrência de inúmeras modalidades de programas de mobilidade estudantil por meio de imersão linguística, os ditos programas de intercâmbio. Mesmo sendo considerado, por muitos, mais produto comercial do que modalidade efetiva de aprendizagem de LE, as mais renomadas instituições de educação superior no exterior, bem como escolas de ensino de línguas das mais tradicionais, oferecem cursos de língua estrangeira no exterior por meio desses programas.

Quero destacar uma modalidade de aprendizagem que pode ser aplicada nas ações de intercâmbio, sem a necessidade de haver mobilidade, mas não menos eficaz para a propulsão do processo de aprendizagem. De acordo com informações disponibilizadas pelo sítio eletrônico do Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) da UFPR, essa possibilidade de intercâmbio, que ganhou considerável notoriedade nos últimos 30 anos, é a aprendizagem in-tandem.

Segundo Ramos e Barbosa (2009), a aprendizagem in-tandem consiste nas interações em que dois participantes assumem o compromisso de ajudar o parceiro a aprender sua língua materna, ou uma língua em que é proficiente, respeitando os princípios do bilinguismo, da reciprocidade e da autonomia. Os princípios do bilinguismo e da reciprocidade estão intimamente imbricados visto que, nesse processo colaborativo, os participantes dividem o tempo da interação entre os dois idiomas, dando oportunidade a ambos de se comunicarem na língua que desejam aprender. Além disso, a reciprocidade implica em contribuir para aprendizagem do outro, buscando formas de esclarecer suas dúvidas, preparando-se para as sessões e equilibrando o tempo, ou quantidade, de uso dos dois idiomas, de modo que ambos possam se beneficiar da interação.

Teles e Vassalo (2006) explicam que essa aprendizagem possibilita aos seus participantes vivenciarem a cultura do outro por meio da comunicação bilíngue, ora atuando como falante nativo, ora atuando como aprendiz da língua do outro. A aprendizagem de línguas in-tandem constitui tanto alternativa de aprendizagem como complemento para as aulas convencionais de língua estrangeira em escolas, escolas de idiomas e universidades.

Com o surgimento das novas formas de tecnologia, provenientes da internet em chats e mensageiros instantâneos, troca de e-mails e dispositivos portáteis com acesso

remoto a internet, percebemos a prática in-tandem adaptada a esse novo contexto (BRAMMERTS e CALVERT, 2003).

Conforme fora apresentado em meu objetivo para esta dissertação, o de entender as relações entre a imersão linguística e o desempenho linguístico para os alunos de LE do Brasil, e, conseqüentemente, responder as perguntas para alcançar objetivos do estudo em curso, devo esclarecer que opto pelo entendimento de imersão como sendo o de imersão em L2 para minorias. Os termos mobilidade estudantil e intercâmbio são tratados de maneira intercambiável ao longo deste estudo, sem diferença semântica significativa, respeitando obviamente a integridade dos termos apresentados pelos autores.

À luz desses contextos de imersão, explico as possibilidades de imersão que ocorrem mais comumente no contexto brasileiro atual.

Um aluno pode optar pela experiência em língua estrangeira ao ingressar em cursos regulares ou acadêmicos, no contexto de LE que ele considere mais apropriado para alcançar a proficiência desejada. Nesse caso, a LE não é ensinada como componente curricular, e sim como meio de comunicação para outros componentes e, conseqüentemente, para ser utilizada também fora do contexto educacional. Um exemplo seria quando um aluno decide estudar Engenharia Civil em uma instituição de prestígio fora do seu país. Ele visa, sobretudo, a formação acadêmica, além da imersão em um idioma estrangeiro. A partir dessa formação acadêmica a língua seria adquirida indiretamente.

Outra possibilidade de imersão acontece em turmas internacionais ou estrangeiras em contextos monolíngues. Percebemos essa possibilidade quando os alunos que se matriculam em cursos de línguas fora do país, visando, exclusivamente, estudar e vivenciar essa língua. Ainda que esse contexto educacional seja o da LE almejada, nesse caso, a LE é o componente principal da educação.

Para os objetivos propostos para a pesquisa, considero o BSF como uma modalidade híbrida, ao englobar ambas as concepções citadas. Os alunos estudaram tanto o idioma estrangeiro, quanto outros componentes específicos desse programa.

Ao longo desta seção delimito as definições e fundamentações relacionadas ao construto imersão, bem como a modalidade de imersão que apresento para ser aqui investigada. Ao me voltar à primeira pergunta desta pesquisa, que busca esclarecer a relação entre a imersão vivenciada nos programas de mobilidade estudantil e a proficiência linguística por meio dos construtos de autonomia e de estratégias de

aprendizagem na aprendizagem, faz-se necessário exemplificar e explicar algumas iniciativas de imersão por meio desses programas, ocorridas no Brasil, bem como aquelas que ainda estão vigentes.

2.1.1 Programas de mobilidade estudantil no Brasil

Como se sabe, em LE, o processo de aquisição acontece por meio de inúmeras modalidades (na educação básica ou em cursos livres de idiomas, ensino presencial ou à distância, regular, semi-intensivo ou intensivo, para conversação ou para fins específicos, em língua materna ou na língua alvo, com enfoque gramatical ou comunicativo) e com objetivos e resultados bem distintos entre si (ELLIS, 1994).

Atualmente no Brasil, grande parte da aprendizagem em LE acontece em escolas ou cursos livres de línguas. A procura por cursos de idiomas no Brasil sempre almejou atender as demandas acadêmicas e profissionais para que as pessoas se apropriassem de uma língua estrangeira. E na última década, é nítido o crescimento pela procura por curso de idiomas no Brasil. Nesses últimos anos, alguns fatores justificam essa demanda crescente.

Primeiramente o país foi confirmado como sede de dois dos maiores eventos esportivos nos últimos dois anos, a Copa do Mundo FIFA de futebol em 2014, os Jogos Olímpicos e as Paraolimpíadas em 2016. Profissionais atuantes nas mais diversas áreas, e atraídos pela oportunidade de empregos no setor de turismo e serviços, procuram aprender outro idioma para atuarem dentro das novas exigências que esse cenário impôs. Um segundo fator advém do crescimento econômico ocorrido no país a partir do final da década passada, o qual trouxe algumas implicações econômicas, sociais, educacionais e até culturais para o Brasil. Direciono a atenção neste momento somente às implicações educacionais.

A necessidade de maior intercâmbio científico do Brasil com as maiores potências econômicas do mundo ecoou ao demonstrar as nossas muitas lacunas educacionais e tecnológicas, de forma a mostrar o senso de urgência de uma internacionalização da educação. Cada vez mais os participantes do processo científico-educacional no país entenderam a necessidade de saberem outro idioma. Somos um país de dimensões continentais e com uma população que já ultrapassa os 200 milhões de habitantes (IBGE, 2015¹⁷), distribuída de forma heterogênea pelo território nacional. Enquanto os grandes centros oportunizam acesso a cursos de idiomas em diversas

¹⁷ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

modalidades e para todos os extratos sociais, essa realidade não ocorre da mesma forma do interior do país.

Do ponto de vista curricular, a obrigatoriedade do ensino de LE na educação básica deveria supostamente suprir essa demanda existente no país. Os idiomas, até o momento de redação dessa dissertação, espanhol e inglês constam dos componentes curriculares obrigatórios nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. No entanto, o nível de proficiência dos nossos alunos não passa do básico. É preciso entender o porquê deste quadro.

Considerando esse fato, Abreu-e-Lima (2012), atualmente presidente do programa do governo federal, Idiomas sem Fronteiras, afirma “[...] a grande meta do ISF é elevar o nível desses alunos a uma competência intermediária em língua estrangeira.” A autora apresentou no III Colóquio de Linguística Aplicada Crítica e Sociolinguística Educacional — Conversas com Estudiosos da Linguagem intitulado Políticas Linguísticas no Brasil em 2015 na Universidade de Brasília os seguintes números para o cenário nacional de proficiência:

- 0%¹⁸ de alunos no nível A1 do quadro europeu comum de referência para as línguas. Doravante QECR,
- 42% dos alunos no nível A2 do QECR,
- 35% dos alunos no nível B1 do QECR,
- 20% dos alunos no nível B2 do QECR,
- 03% dos alunos no nível C1 do QECR.

Esse dados se referem ao nível de proficiência em LE de estudantes de instituições federais de ensino superior, especificamente em língua inglesa. Os alunos realizaram o teste de proficiência custeado pelo governo federal, entre janeiro de 2013 a julho de 2015, inicialmente em 48 instituições federais no Brasil.

Esses testes foram aplicados, inicialmente, como requisito para a participação dos alunos no programa Ciência sem Fronteiras em instituições de ensino superior anglófonas fora do país.

Em um segundo momento, a partir das dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos com relação a proficiência da LE, esse exame serviu para verificação

¹⁸ O resultado de 0% na faixa A1 decorre do fato do exame (Toefl) que aferiu essa proficiência não buscar delimitar resultados para essa faixa de proficiência. Só participaram do exame os alunos que já entendiam possuir conhecimento prévio em LE. Já a ausência de dados sobre a faixa C2 do QECR se justifica uma vez que a aplicação desse exame não buscava aferir essa faixa de proficiência.

diagnóstica do cenário de proficiência desses alunos, com vistas às ações do Idiomas sem Fronteiras.

Admitindo que as instituições de ensino superior exijam, como nível mínimo de proficiência desejado B2, temos mais 77% dos alunos, segundo a amostragem, abaixo do nível esperado.

Na educação básica, as aulas de LE são ministradas no máximo duas vezes por semana, geralmente no próprio vernáculo, com ênfase na compreensão escrita e estruturas gramaticais. Uma abordagem que ofereça aos alunos desempenho mais proficiente nas quatro habilidades da LE fica restrita a cursos particulares de idiomas e a alguns raros centros públicos de línguas, como o caso dos CILs no DF e Centros de Estudos de Línguas, doravante CELs, no estado de São Paulo. Deduzo que a questão econômica seria um dos fatores a restringir o acesso em massa a cursos de línguas com qualidade comprovada.

Todo esse quadro representando o atual momento do ensino e aprendizagem de LE do Brasil leva-nos a refletir sobre as políticas públicas educacionais para o ensino de LE em nosso país. As políticas educacionais determinam sucintamente os objetivos dessa aprendizagem, muitas vezes baseados em modelos de ensino ainda conservadores e com pouco valor formativo para os aprendizes.

Uma reflexão acerca das iniciativas públicas sobre a educação se inicia com a apreciação do que a carta magna brasileira versa a respeito a responsabilidade estatal. A Dignidade da Pessoa Humana representa um valor moral e passa fazer parte do ordenamento pátrio a partir da Constituição de 1988. Considerando essa proposição constitucional como potencial transformador da sociedade brasileira, principalmente em referência aos artigos 5º, 205º e 208º da Constituição Federal, o Estado é constitucionalmente o responsável por implementar ações que evitem que as questões sociais decorrentes das diferenças de raça, gênero e condição socioeconômica salientem as desigualdades entre os indivíduos. Desta maneira, o Estado é responsável por garantir a igualdade de oportunidades educacionais.

Entretanto, Bittencourt (2009) afirma que o Brasil tem, historicamente, se caracterizado como um país com inconsistentes políticas públicas, traduzidas por uma dicotomia marcante: uma das mais acentuadas desigualdades sociais e uma das mais altas concentrações de renda do mundo. O grande desafio para a educação brasileira é estar provida de recursos materiais e humanos necessários para garantir a função social da educação; quer seja a de promover isonomia na disputa para o mercado de trabalho,

ou a de garantir uma sociedade com elevados níveis de educação formal. Uma das formas cabíveis ao estado para promover aos alunos uma experiência real em língua estrangeira, com imersão linguística, passaria pela propositura de programas de imersão no exterior.

No Brasil, há algumas iniciativas desses programas com duração que varia entre um mês a um ano, nos vários países onde se falam as línguas estrangeiras mais estudadas no Brasil (espanhol, francês e inglês). Em sua maioria, essas experiências são bastante onerosas.

As políticas públicas de intercâmbio no Brasil, relacionadas para essa pesquisa, se limitam a quatro programas. Em âmbito federal, cito o programa recém-extinto Ciência sem Fronteiras. Nos estados, os exemplos são limitados a três iniciativas como: o programa de bolsas do estado de São Paulo, o Programa “Ganhe o Mundo” do governo do estado de Pernambuco e o BSF do Governo do Distrito Federal.

2.1.1.1 Ciência sem Fronteiras

Dentre as ações do Estado para promover programas de intercâmbio destaca-se o Ciência sem Fronteiras¹⁹ do Governo Federal, que tem como objetivo promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional para alunos de graduações nas áreas de ciência, engenharia e tecnologia.

2.1.1.2 Programa de Premiação a Alunos, Professores e Profissionais da Educação

O decreto nº 59.504, de 05 de setembro de 2013²⁰ do estado de São Paulo, institui o Programa de Premiação a Alunos, Professores e Profissionais da Educação, por meio de bolsas de intercâmbio de um mês para alunos e professores dos Centros de Estudo de Línguas da rede pública estadual, beneficiando 500 estudantes e 110 docentes. Esse programa alcança alunos e professores de inglês, francês e espanhol.

A bolsa inclui passagem de avião, hospedagem em casa de família, curso intensivo do idioma estudado no Brasil, material didático e atividades extracurriculares para imersão na cultura do país visitado. Também estão incluídos o assistência e o custeio para emissão de passaporte, traslado até o aeroporto e auxílio alimentação durante o tempo de deslocamento. Aos professores, o intercâmbio será para curso de

¹⁹ <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>

²⁰ <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59504-05.09.2013.html>

aperfeiçoamento linguístico, incluindo aulas de oralidade e uso de tecnologias e materiais didáticos. Em todo o Estado, há 223 Centros de Estudos de Línguas que atendem estudantes a partir do 7º ano do ensino fundamental até o último do ensino médio²¹.

2.1.1.3 Programa Ganhe o Mundo

O Programa Ganhe o Mundo foi criado pelo governo do estado de Pernambuco com o intuito de enviar estudantes do ensino estadual para intercâmbios em países de língua inglesa e espanhola. Criado em 2011, em seu primeiro ano de existência, ele já enviou 560 alunos da rede pública do estado para países de língua estrangeira. No decorrer dos anos, novas turmas foram enviadas, com 1103 estudantes em 2012. Atualmente, o Programa Ganhe o Mundo já enviou cerca de 3000 alunos²².

2.1.1.4 Brasília Sem Fronteiras

Criado em 2013, e objeto do estudo de caso para essa pesquisa, o programa Brasília Sem Fronteiras teve como missão impulsionar a formação de líderes, a geração de conhecimento, a competitividade, a criação de oportunidades e a melhoria da qualidade de vida do Distrito Federal.

Integralmente custeado pelo Governo do Distrito Federal (GDF), o programa Brasília Sem Fronteiras oferece educação, imersão e capacitação internacionais em centros de excelência no mundo. Os participantes desenvolvem visão global, capacidade de liderança e comportamento empreendedor capazes de transformar positivamente o ambiente onde trabalham e vivem.

O programa BSF se configurou em três modalidades:

- servidores públicos de carreira do DF;
- universitários de instituições do DF;
- alunos dos CILs (modalidade que contempla o maior número de participantes).

Dentre os 200 mil alunos da rede pública de ensino do DF dentro da faixa etária exigida para ingressar nos CILs (80 mil alunos do ensino médio e 120 mil alunos do ensino fundamental séries finais), aproximadamente 33 mil alunos estão cursando

²¹ <http://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas/>

²² http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2015/07/08/interna_vidaurbana,585487/alunos-do-programa-ganhe-o-mundo-embarcam-no-segundo-semester-para-seis-paises.shtml

línguas estrangeiras nos 14 CILs do DF.²³ Desses, aproximadamente mil alunos (3% do total) participaram do BSF²⁴.

De acordo com GDF (2013, p.23), os objetivos almejados com esse programa são:

1. proporcionar acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da inovação;
2. contribuir para a melhoria da qualidade do setor empresarial e da gestão pública do Distrito Federal e para a ampliação das condições gerais de competitividade global da região, por meio do fortalecimento científico, intelectual, cultural, criativo, tecnológico, profissional e de inovação;
3. contribuir para o processo de internacionalização do conhecimento e da qualificação;
4. fomentar o desenvolvimento da capacidade de liderança, espírito de cooperação e exercício da cidadania;
5. fomentar a cooperação internacional entre o Distrito Federal e outras regiões do globo, sobretudo nas áreas de inovação, gestão pública e privada, educação, cultura e desenvolvimento econômico sustentável;
6. contribuir para a visibilidade e inserção internacional do Distrito Federal.

Ainda, segundo GDF (2013, p.24), a metodologia de ensino aplicada ao Programa Brasília Sem Fronteiras está baseada em três pilares:

1. o ensino teórico em sala de aula;
2. estudos de caso e visitas de campo com o objetivo de proporcionar experiência prática;
3. interação social, promovendo o networking.

O Programa Brasília Sem Fronteiras promove cursos aos participantes antes do embarque, com vistas à preparação para o melhor desempenho no exterior.

É importante ressaltar que o BSF, dos programas aqui citados, é o único programa que não utiliza a nomenclatura de programa de intercâmbio, conforme visto anteriormente na seção 2.1. É comum na educação, o conceito de intercâmbio referir-se a experiência de estudar fora, por um período que varia de alguns meses a um ano.

²³http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/turmas_e_matriculas_por_escolas_2015_final.pdf

²⁴http://www.casacivil.df.gov.br/acoes-e-programas/resultados-alcancados/item/download/171_92424d9518001ad1ca4b19b78e403ac6.html

Em Paiva (2014, p.51, apud Schumann 1978), uma série de fatores influencia a aquisição. Ele destaca como os dois mais importantes o social e o afetivo. A integração do aprendiz a um grupo da L2 promove situações suficientes para ele aprendê-la. Para Paiva (2014, p. 100, apud Hatch 1978), as relações humanas acontecem por meio da interação na qual se pressupõe uma troca de experiências.

Há o entendimento de que o aluno ao vivenciar outra cultura e participar ativamente das atividades da comunidade onde está inserido, tanto agrega valores e experiências dessa cultura, quanto transfere a essa comunidade valores e experiências da sua própria terra.

Dessa maneira, por meio desse entendimento de permuta de experiências e culturas, as modalidades de programas de mobilidade estudantil promovidas pelo estado brasileiro podem ser consideradas, de fato, como programas de intercâmbio. No entanto, há de se considerar, no tocante à mobilidade física, o fato de poucos estudantes estrangeiros virem para o Brasil, na contrapartida do número de estudantes brasileiros que vão estudar no exterior.

Uma vez delimitados os conceitos de imersão e suas modalidades, bem como a modalidade de imersão que utilizo para investigar nesta dissertação e por fim as iniciativas tomadas pelo estado para promover imersão aos estudantes brasileiros, apresento o próximo cenário relativo ao próximo construto, as estratégias de aprendizagem. Por meio desse construto, pretendo verificar se a participação no BSF estimulou e desenvolveu o emprego dessas estratégias nos alunos participantes desse programa.

2.2 Estratégias de Aprendizagem

Inicialmente, apresento este construto a partir do seu surgimento no processo de ensino e aprendizagem no contexto educacional em geral. Em seguida resenho o início dos estudos e os conceitos gerais na área de Linguística Aplicada. Posteriormente, delimito os conceitos aos quais me filio que serão utilizados nas teorizações provocadas por esta investigação.

2.2.1 Recorte histórico

A Psicologia foi a precursora nas ciências sociais a investigar sobre as estratégias de aprendizagem ainda na década de 60, sobretudo em trabalhos ligados a orientação cognitivista (WEDEN, 1985 e 1991; O'MALLEY & CHAMOT, 1990; HISMANOGLU, 2000; RUIZ e GARCÍA, 2005). Na década de 70, as pesquisas

ganham mais vigor a partir dos trabalhos de Rubin (1975), ela se preocupou em entender como as estratégias eram usadas pelos bons aprendizes de línguas para que fossem exitosos em seu processo de aprendizagem. Sob essa mesma ótica, Oxford (1991) investiga a razão dos alunos serem bem sucedidos ao utilizarem as estratégias de aprendizagem e quais são as estratégias deixadas de lado por aqueles com resultados insatisfatórios, bem como as consequências para aqueles que não as empregam.

Passadas duas décadas, as preocupações sobre as questões das estratégias se voltavam para novas teorias e modelos de pesquisa que afirmavam que diferentes fatores além dos cognitivos deveriam ser discutidos e pesquisados. (OXFORD, 1990 e 1993; COHEN, 1998; 2002, ELLIS, 2000; CHAMOT, 2004 e 2005). A questão primordial sobre essas pesquisas foi identificar quais as estratégias utilizadas pelo aprendiz bem sucedido e que poderiam ser apresentadas e utilizadas pelos não exitosos. O crescente interesse nestas questões provocou uma base de pesquisa consolidada sobre o assunto.

Fica aqui exposto que as estratégias de aprendizagem foram inicialmente estudadas na Psicologia e levadas para diversos campos da Educação, chegando a nossa área da linguagem. Mais precisamente nas questões do uso da língua em contexto social como objeto de estudo da LA, especificamente a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Neste escopo, destacam-se, entre outros, os trabalhos de Brooks e Cohen (2000) Cohen (1998, 2002, 2003), O'Malley e Chamot (1990), Oxford (1990, 1994, 2001, 2002), Rubin (1975, 1987) e Wenden (1991). Esses autores são constantemente tomados como referências de campo e citados nas investigações sobre estratégias de aprendizagem em LA.

2.2.2 Definições de estratégias de aprendizagem

Para entendermos esse construto das estratégias de aprendizagem à luz da LA, é preciso explicitar seu conceito. Os teóricos diferem entre si quando tratam do conceito de estratégia. Pesquisadores e autores afirmam que estratégias são passos (RUBIN 1975, p.43; OXFORD, 1990, p.1), comportamentos (O'MALLEY e CHAMOT, 1990, p.1), pensamentos (O'MALLEY e CHAMOT, 1990, p.1), atividades (ELLIS, 2001), processos (COHEN, 1998, p.5), ferramentas (OXFORD, 1990, p.1), dispositivos e técnicas (RUBIN, 1975; ELLIS, 2001) usadas pelos alunos durante a aprendizagem e uso de uma língua. Esta imprecisão quanto a uma definição do termo pode trazer alguma confusão no seu entendimento e aplicação.

Apesar de não haver um consenso sobre uma definição para estratégias, no entanto, Vilaça (2003, p.158) indica alguns aspectos nos quais há concordância entre os autores:

1. as estratégias buscam influenciar a aprendizagem positivamente, facilitando e/ou acelerando a aprendizagem;
2. as estratégias são empregadas de acordo com o contexto e com a situação pedagógica para a realização de uma tarefa ou para o uso de uma língua;
3. diversos fatores de naturezas motivacionais (crenças), atitudinais (abordagem do professor, monitoramento por parte dos alunos), dentre outras, influenciam o uso das estratégias;
4. as estratégias de aprendizagem lidam com dimensões metacognitivas, afetivas e sociais da aprendizagem, e não apenas com a cognitiva.

Por fim, um último fator que representa grande unidade entre os pesquisadores é a possibilidade da conscientização das estratégias de aprendizagem levar a melhor instrumentalização dos alunos para a aprendizagem de uma língua (BROWN, 2001; CHAMOT, 2004; COHEN, 1998; DICKINSON, 1994; NUNAN, 1995; OXFORD, 1990, 2002 e 2004; SCHARLE e SZABÓ, 2000; WENDEN, 1991;), resultando assim na mudança de postura do aluno com vistas a uma maior autonomia sobre sua aprendizagem.

Por meio das definições relatadas nesta seção, para este trabalho, decidi adotar duas definições que são usadas com mais frequência e que me servem como base teórica. A primeira definição é a concebida por Oxford (1990, p.1). Segundo ela, as estratégias de aprendizagem são passos dados pelos estudantes para melhorar sua aprendizagem. Acrescenta-se ainda, que “elas são ferramentas para um envolvimento ativo e autodirigido, o que é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa” (OXFORD, 1990, p.1).

A definição de Oxford (1990, p. 1-10), é uma das mais adotadas pelos pesquisadores da área. A autora afirma que as estratégias são ações ou comportamentos específicos empregados pelos aprendizes para apreenderem, internalizarem e utilizarem a L2. Oxford (2001) aponta que a maioria dos estudos acerca das estratégias de aprendizagem ocorre em contextos de aprendizagem de L2, contextos nos quais os aprendizes têm maior contato com a língua e, conseqüentemente, maior possibilidade de emprega-las, em especial, em situações de comunicação.

A segunda definição vem de Rubin, precursora em separar progressivamente os estudos realizados em LA sobre estratégias de aprendizagem da Psicologia cognitiva. Rubin (1975, p.43) define estratégias como técnicas ou dispositivos que o aluno emprega para adquirir conhecimento. Embora Coscarelli (1997, p.2) considere essa definição muito genérica, ela não poderia deixar de ser citada dada sua relevância por pesquisadores ao estudo inicial de Rubin sobre estratégias de aprendizagem. Ainda segundo Coscarelli (1997, p.2), a conceituação de Rubin, permite “abarcando tudo o que se entende por estratégia”. Embora bastante sucinta em sua definição, Rubin (1975) destaca o papel das estratégias para a aquisição de conhecimento.

2.2.3 Classificação das estratégias de aprendizagem

Há diferentes classificações para as estratégias de aprendizagem. Tais classificações são visões diferenciadas de autores/pesquisadores. As classificações mais conhecidas foram defendidas por O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990), sendo a de Oxford (1990) a mais comumente utilizada como fonte para diversas pesquisas.

O'Malley e Chamot (1990) dividem as estratégias de aprendizagem em três grupos, são eles:

- **metacognitivas:** requerem avaliação, planejamento, reflexão e monitoramento do processo de aprendizagem. São responsáveis pelo emprego consciente dos processos cognitivos e de uma aprendizagem mais consciente. Além de identificar e planejar soluções para possíveis problemas;
- **cognitivas:** estão diretamente relacionadas à realização de tarefas específicas de aprendizagem e envolvem a manipulação direta do conteúdo em estudo, visam possibilitar a aprendizagem, a retenção e o uso dos conhecimentos linguístico em contextos educacionais e comunicativos;
- **sócio afetivas:** relacionadas a interação social e ao controle dos aspectos afetivos. Essas estratégias podem contribuir para uma aprendizagem mais bem-sucedida e prazerosa.

Quadro 03 - Sistema de estratégias de aprendizagem

Tipos (O'Malley & Chamot, 1990)	Exemplos:
Estratégias Metacognitivas	Atenção seletiva; planejamento; monitoração e avaliação.
Estratégias Cognitivas	Repetição, memorização, organização, inferência, sumário, dedução, uso de imagens, transferência, elaboração.
Estratégias Sócio afetivas	Cooperação, perguntas para esclarecimento, autossugestão.

Fonte: O'Malley e Chamot (1990)

Oxford (1990, p.43) por sua vez, divide as estratégias de aprendizagem em dois grupos: estratégias diretas e indiretas. As estratégias diretas referem-se ao contato direto com a língua-alvo por meio de situações e tarefas de aprendizagem, as estratégias diretas são subdivididas em três grandes grupos:

1. Estratégias de Memória - usadas para memorização e recuperação de informações; são consideradas por alguns pesquisadores de difícil observação;
2. Estratégias Cognitivas - têm como função principal a manipulação ou transformação da Língua Estrangeira pelo aprendiz, e geralmente, são apontadas como as mais usadas;
3. Estratégias de Compensação - Possibilitam que, apesar de limitações ou problemas de conhecimento, as pessoas usem a língua estrangeira tanto para compreensão quanto para a produção linguística.

Já as estratégias indiretas estão relacionadas ao gerenciamento da aprendizagem. Na classificação de Oxford (1990) elas se dividem em três grupos diferentes, conhecidos por:

1. Estratégias de Metacognição: permitem que os aprendizes controlem sua própria cognição, ou seja, que eles coordenem o processo de aprendizagem por meio do uso de funções, tais como: concentrar, organizar, planejar e avaliar;
2. Estratégias de Afetividade: ajudam a controlar as emoções, motivações e atitudes. Conforme Oxford a afetividade do aprendiz, provavelmente, é

uma das maiores influências no sucesso ou no insucesso da aprendizagem de línguas;

3. Estratégias de Socialização: evidenciam a língua como forma de comportamento social que acontece entre duas ou mais pessoas.

Quadro 04 - Sistema de estratégias de aprendizagem

Tipos	Exemplos:
Estratégias que influenciam a aprendizagem diretamente	1) Estratégias de Memória 2) Estratégias Cognitivas 3) Estratégias de Compensação
Estratégias que influenciam a aprendizagem indiretamente	1) Estratégias Metacognitivas 2) Estratégias Afetivas 3) Estratégias Sociais

Fonte: Oxford (1990).

Considero relevante apresentar a maneira como é possível fomentar nos alunos uma consciência das estratégias de aprendizagem e, por conseguinte, passar a utilizá-las em sua aprendizagem. Embora nós pesquisadores estejamos conscientes da importância fundamental de nos apropriarmos das estratégias de aprendizagem, defrontamos-nos com a dificuldade de apresentarmos prontamente aos alunos a quais estratégias devem recorrer, uma vez que não dispomos de instrumentos de mensuração facilmente aplicáveis e esclarecedores.

Entre os instrumentos encontrados na literatura, ditos inventários, os mais citados são:

- LASSI – Learning and Study Strategies Inventory (WEINSTEIN, ZIMMERMAN e PALMER, 1988);
- MSLQ – Motivated Strategies for Learning Questionnaire (PINTRICH, SMITH, GARCIA e MCKEACHIE, 1991);
- SILL – Strategy Inventory for Language Learning (OXFORD, 1990).

Moura Filho (2005) afirma que o LASSI vai além de um inventário que lida especificamente com as estratégias de aprendizagem. Trata-se de um instrumento de oito itens que verifica a consciência dos aprendizes em relação às estratégias de aprendizagem. É tanto um instrumento de diagnóstico, quanto de prescrição, trata-se de um inventário que é preciso ser pago para ser aplicado. O MSLQ é basicamente um instrumento de 44 perguntas que utiliza uma escala de 0 à 7 para aferir os tipos de estratégias de aprendizagem e motivação acadêmica são utilizados pelos estudantes. O

inventário que trago para esta pesquisa é o SILL, por já ser utilizado para os falantes de outras línguas, aprendentes do inglês. O SILL foi traduzido para o português pela professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva. Esse inventário consta de 50 itens que abordam as seis estratégias propostas por Oxford (1990).

Esses inventários são aplicados com o intuito de informar e conscientizar os aprendizes sobre como empregarem as estratégias que lhes propiciem uma aprendizagem efetiva e sólida. Moura Filho (2005, p. 53) traz a seguinte definição para o treinamento de aprendizes.

O treinamento do aprendiz refere-se à conscientização de um indivíduo tanto em relação à língua quanto sobre sua condição de aprendiz. Ele busca passar aos demais aprendizes o que ficou comprovado com estratégia de aprendizagem efetiva, e o prepara para a independência e para a autonomia pessoal (tanto nas perspectivas filosófica quanto na tática).

Dessa maneira, é imperioso que o professor se comprometa a aplicar aos aprendizes um inventário sobre estratégias de aprendizagem, com vistas a sensibilizá-los às estratégias de aprendizagem que devem incorporar.

Moura Filho (2005) também afirma que diversas pesquisas, dentre elas, as desenvolvidas por Johnson & Johnson (1999), Cohen (1998), McDonough (1995), Oxford (1994), Brown (1993) trouxeram inúmeras contribuições para se desenvolver juntos aos alunos a sensibilização acerca de quais estratégias de aprendizagem adotar. O fato é que podemos nos apropriar de todas elas para efetivamente treinarmos nossos alunos com relação a essas estratégias. Não acredito em um modelo acabado que cubra todas as especificidades da diversidade de alunos e as suas atitudes processuais na aprendizagem. Entendo que qualquer modalidade de treinamento, quando criteriosamente empregada, seja capaz de promover a autonomia nos aprendizes.

Além disso, busquei aqui apresentar esse construto, delimitando minha filiação no que diz respeito à definição de estratégia de aprendizagem aqui adotada, a classificação dessas e a modalidade de treinamento. Essa opção se apresentará na análise dos dados levantados nessa pesquisa relatada nesta dissertação. A seguir, explicito os aspectos referentes à autonomia.

2.3 Autonomia

Nessa seção, trato do construto da autonomia na aprendizagem. É fundamental iniciar esta revisão da literatura trazendo algumas de suas definições e, em seguida, delimitar aquela de que me aproprio para esta dissertação, seguido de uma recuperação histórica sobre o seu surgimento nas pesquisas sobre aprendizagem de línguas, e, em particular, na área de Linguística Aplicada. Finalizo esta seção trazendo as teorizações sobre os graus de autonomia e sugerindo a consciência dos participantes do processo de ensino e aprendizagem (aprendizes e professores) no desenvolvimento de uma educação autônoma.

2.3.1 Etimologia e Definição

A palavra “autonomia” vem do grego, sendo formada pelo adjetivo *autos* que significa “o mesmo”, “ele mesmo” ou “por si mesmo” - e pela palavra *nomos* - que significa “compartilhamento”, “lei do compartilhar”, “instituição”, “uso”, “lei”, “convenção”. Neste sentido, autonomia significa propriamente a competência humana em “dar-se suas próprias leis” (SEGRE, SILVA e SCHRANM, 2005).

Segundo Macaro (1997), a autonomia tem suas origens ligadas a várias culturas, fazendo que seja entendida e definida de maneiras diversas. Esse fato explica o porquê de encontrarmos tantos tratamentos dados a esse construto.

2.3.2 Recorte Histórico

As pesquisas em autonomia começaram aproximadamente há cinco décadas. Em parte, o interesse em pesquisar o conceito de autonomia na educação se deve ao fato do momento político que se instaurou na Europa na década de 60 (GREMMO & RILEY, 1995). O projeto do Conselho Europeu de Línguas Modernas objetivou, inicialmente, prover os adultos com oportunidades de aprendizagem que se estendesse por toda a vida.

Com isso, a autonomia, ou a capacidade de ter o controle sobre sua própria aprendizagem, era vista como uma consequência natural de uma prática de aprendizagem autoguiada como saída para a crise econômica e política que se vivenciava nos anos 60, ou ainda como a aprendizagem pautada a partir dos objetivos, progresso e avaliação delimitados pelo próprio aprendiz (BENSON, 2001).

Entender autonomia na aprendizagem requer delimitar o que “ter controle” ou “responsabilizar-se” significa no contexto de aprendizagem.

A partir de Nunan (2000), entendemos que a autonomia é um processo multidimensional, sendo assim, parte do ponto que ser autônomo é entender que o controle sobre a aprendizagem pode assumir inúmeras formas em relação aos mais diferentes níveis do processo de aprendizagem, além de ser reconhecida por meio de uma variedade de possibilidades educacionais.

Holec (1981, p.3) expande o conceito ao reconhecer que a autonomia precisa ser explicada por meio da tomada de responsabilidade em todas as decisões concernentes a todos os aspectos da aprendizagem. Em outras palavras é fundamental:

- determinar seus objetivos;
- definir os conteúdos e promoções;
- selecionar métodos e técnicas a serem utilizadas;
- monitorar o procedimento de aquisição (ritmo, tempo, contexto etc.);
- avaliar o que foi aprendido.

O conceito de autonomia está intrinsicamente ligado aos métodos de aprendizagem centrados no aluno. Uma pessoa autônoma é aquela com capacidade independente de fazer escolhas que governem suas ações e seja capaz de aplicá-las. (LITTLEWOOD, 1996).

Corno (1989), ao tratar da aprendizagem autorregulada, afirma que essa capacidade advém de algumas perspectivas de abordagem dessa aprendizagem, dentre elas a habilidade e a volição.

A habilidade depende do conhecimento adquirido sobre as alternativas das quais as escolhas devem ser feitas e da capacidade de colocar em prática essas escolhas. A volição, ou seja, a decisão de colocar em prática essas escolhas, depende de motivação e confiança em se responsabilizar pelas escolhas assumidas. Essa distinção se faz necessária para se desenvolver uma estratégia que proporcione o desenvolvimento da autonomia.

Mais a frente, Dickinson (1995) admite que a efetivação da autonomia percorra dois caminhos; o da atitude em relação à aprendizagem e o da capacidade para uma aprendizagem independente.

Posteriormente, Paiva (2006) acrescenta outro entendimento sobre a autonomia, como sendo um sistema sócio cognitivo que não envolve somente estados e processos mentais e um indivíduo, mas também dimensões políticas, sociais e econômicas.

Segundo Cotterall (1995, p.195) a autonomia é o ponto em que os aprendizes demonstram habilidade para usar um conjunto de táticas para assumir o controle da aprendizagem. Para Benson (1996) o processo de autonomia é a transformação do aprendiz em um ser social. Já Young (1986) traz um caráter mais insurgente no qual o aprendiz pode criar seu próprio mundo, sem sujeitar-se à vontade alheia.

Percebo que cada pesquisador abordou a autonomia a partir de um ponto em comum, a tomada de decisão relacionada à aprendizagem, porém, cada qual aponta para um caminho distinto. A definição que melhor acolho sobre o conceito de autonomia para tratar dos objetivos propostos nesta pesquisa, mais concretamente, provém de Macaro (1997, p.168):

[...] autonomia é a habilidade de o aprendiz assumir a responsabilidade por sua aprendizagem e é, também, a habilidade de tomar para si a responsabilidade pela escolha de objetivos, conteúdos, promoção, métodos e técnicas de aprendizagem. É também, uma habilidade de tornar-se responsável pelos passos e ritmo de aprendizagem e pela avaliação desse processo.

Apesar do conceito de autonomia apresentar inúmeras possibilidades de entendimento, Benson aponta que uma descrição adequada de autonomia deve contemplar três aspectos interdependentes a partir dos quais o aprendiz autônomo pode controlar sua aprendizagem: “a gestão da aprendizagem”, “os processos cognitivos” e os “conteúdos da aprendizagem” (2001, p.50).

Como percebemos, há divergências entre os autores no que diz respeito ao que seja autonomia. Apesar de não ser indicado trabalhar com contraexemplos, para melhor compreensão desse tema, apresento o entendimento de alguns autores a respeito do que não é autonomia:

- segundo Dickinson (1991) a autonomia não significa autoinstrução; em outras palavras, não é limitada à aprendizagem sem um professor;
- por sua vez, Breen e Mann (1997) ponderam que no contexto de sala de aula, a autonomia não implica uma abdicação da responsabilidade por parte do professor; não é uma questão de deixar que os alunos façam as coisas da maneira que querem;
- Sinclair (2000), por outro lado, trata que a autonomia não é algo que os professores fazem para os alunos; ou seja, não é outro método de ensino; e que a autonomia não é um único comportamento, facilmente descrito;

- por fim, há o entendimento da autonomia como não sendo um estado de equilíbrio alcançado pelos alunos. (Little, 1990, p.7 apud BENSON, 2001, p.48).

Ao recorrer ao conceito de autonomia para verificarmos a efetivação da proficiência do aprendiz, a partir de sua participação em programas de intercâmbio, é fundamental delimitarmos os domínios que a aprendizagem acontece e entendermos as intercorrências de ambos para uma aprendizagem autônoma.

Para Crabbe (1993), as ações do domínio público devem estar atreladas às do domínio particular. O domínio público corresponde às ações em que o professor seleciona atividades a serem realizadas em sala de aula, de maneira individual ou colaborativa, normalmente pré-definidas no programa ou currículo daquele grupo.

No entanto, essas ações correspondem somente a um pequeno episódio na experiência dos estudantes em entender e atuar no contexto real da língua. Justamente o momento de acionar o domínio particular ocorre quando o estudante utiliza os elementos de uma dada atividade aplicada do domínio público (contexto de instrução formal), de uma maneira remodelada e aplicada com relevância para sua vida fora da sala de aula. As experiências de sala de aula passam a fazer sentido quando vivenciadas em um contexto real e significativo. Apresento a seguir algumas diferenças entre esses domínios apontados por Crabbe (1993).

Quadro 05 – Diferenças entre os domínios públicos e privados.

Domínio público	Domínio privado
As tarefas são iniciadas pelo professor para alcançar objetivos de aprendizagem em comum.	Os objetivos são iniciados pelo aprendiz para atingir objetivos específicos.
A prática da língua é realizada com o professor e/ou com outros alunos.	A prática é realizada tanto individualmente ou com interlocutores que precisam ser identificados;
As tarefas se concentram em conteúdos controlados que não permitem ao aluno lidar com dificuldades advindas da língua.	A atenção do aluno se concentra em resolver os problemas e a acuidade linguística.
A maneira como a tarefa é conduzida é normalmente determinada pelo professor ou um colega de personalidade dominante, as individualidades não são levadas em consideração.	As decisões precisam ser tomadas de maneira individualizada.
O professor fornece <i>feedback</i> sobre o desempenho mesmo quando não solicitado.	Os alunos buscam comentários específicos sobre desempenhos específicos quando julgarem necessário.
Os textos constantes nas tarefas são normalmente pré-selecionados e tornam-se parte intrínseca da tarefa.	O aluno geralmente necessita trabalhar textos não editados para atividade de aprendizagem.

Fonte: Crabbe (1993)

Em resumo, com o propósito de fornecer uma aprendizagem autônoma, algumas ações precisam ocorrer além das dinâmicas próprias do domínio público. As ações dessa aprendizagem autônoma ocorrem quando as ações do domínio público são transportadas para o domínio privado. Nesse instante, o aluno seleciona as estratégias utilizadas para alcançar desempenho esperado na língua, fora do contexto de sala de aula.

Entendo que, atualmente, o contexto da educação em língua estrangeira no Brasil permite pouca movimentação entre os já mencionados domínios de maneira regular e efetiva.

A partir da minha experiência como docente percebo o seguinte contexto em uma sala de aula. Ao aluno, são apresentadas: estruturas linguísticas, tarefas que

simulam competência comunicativa, momentos para a prática e efetivação dessas estruturas e tarefas. No entanto, todas essas ocorrências se dão em sala de aula, de maneira monitorada e limitada ao tempo de duração das aulas. Dessa forma, a efetivação da aprendizagem que é realizada por meio das oportunidades de uso da língua em contextos sociais é limitada a poucos momentos. Os alunos, ao deixarem as aulas de LE, apesar de todas as possibilidades que a tecnologia oferece, se veem de fora do espaço que lhes proporcione vivenciar o que foi apresentado nesse contexto. O domínio privado, teoricamente, configura-se de maneira comprometida.

Considero que para uma aprendizagem autônoma ocorrer, essa não pode ser concebida unilateralmente, ou seja, a partir de ações advindas exclusivamente do professor e por ele mediadas e verificadas. A autonomia se apresenta quando a aprendizagem é realizada bilateralmente em termos de domínio educacional.

Crabbe (1993, p. 448-449) afirma haver a possibilidade de se promover autonomia por meio de algumas atividades realizadas em sala de aula, tanto por meio de mudanças curriculares revisitando ambas, a visão dos professores sobre as atividades de aprendizagem e o modelo dessas atividades.

Dessa forma, entendo que a tentativa de promover mudanças efetivas para o ensino de LE, a partir das concepções de levar para a sala de aula as ações do domínio privado, com vistas à melhoria na aprendizagem da LE, não logrou o êxito pretendido. Após inúmeras adequações curriculares acontecidas no país nas últimas décadas por meio da Lei nº 9394 de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, do Plano Nacional de Educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre outros ordenamentos e algumas iniciativas de abordagem comunicativa em esquemas gramaticais, lamentavelmente, a proficiência atingida pelos nossos alunos, ao deixarem o ensino médio, é abaixo do esperado.

Salvo aqueles que frequentam cursos renomados, que são muitas vezes caros, de um modo geral no Brasil, esse quadro é considerado longe de ser promissor quando considerada a qualidade da proficiência em LE por parte dos estudantes brasileiros. Uma intervenção bastante promissora para mudar esse quadro seria oportunizar aos alunos uma experiência de aprendizagem centrada na inter-relação efetiva entre esses domínios, por meio de imersão em LE.

Uma vez que trago para a pesquisa aqui relatada a questão da autonomia tão somente para verificar o rendimento alcançado pelos alunos a partir de suas participações em programas de imersão, não dou tratamento neste capítulo aos

pressupostos que os alunos devem perseguir para atingirem uma aprendizagem autônoma. Apesar disso, retomo no capítulo destinado à análise de dados, as circunstâncias que promovem nos alunos a conscientização e o desenvolvimento da autonomia em suas aprendizagens.

2.4 Políticas Públicas

Nesta seção, apresento o entendimento acerca das políticas públicas. Trato do conceito de políticas linguísticas, a partir da relação entre as ações do estado com a escolha e implementação dessas políticas.

Em seguida, problematizo a divisão de concepção das políticas públicas brasileiras. As políticas públicas se configuram a partir de duas concepções; algumas se apresentam a sociedade como sendo tão somente políticas de governo em contraposição àquelas que se apresentam como políticas de estado.

2.4.1 Políticas Linguísticas

É possível verificar que o conceito de políticas linguísticas possui contribuições de vários autores, de acordo com a concepção de cada um, do que sejam essas políticas.

Almeida Filho (2016), em seu projeto Glossário de Linguística Aplicada, conceitua políticas linguísticas como sendo o conjunto de decisões tomadas explicitamente como modo organizado e sistemático de ajustar o status de línguas numa dada região ou país.

A partir desse entendimento, Almeida Filho (2016) avança na construção de um sentido para o termo política de ensino de línguas. Esse termo pode ser explicado com base nas diversas ações que se seguem:

Planejamento e plano contendo os direitos de aprendizagem, as justificativas educacionais, culturais e psicológicas, linguísticas e práticas do ensino e da oferta de idiomas nos currículos escolares, universitários e formativos de professores de línguas, além da definição de critérios, de quais e quantas línguas ensinar no sistema escolar, de quando e como ensiná-las ao longo da sucessão de níveis, além do modo de avaliação do desempenho adquirido.

Com essa definição, Almeida Filho, delimita o raio de atuação daqueles responsáveis por planejar, promover e efetivar as ações acerca do ensino de línguas no Brasil.

A quem recai a responsabilidade por efetivar essas ações? Utilizo esse entendimento de Almeida Filho, ao relacioná-lo às iniciativas públicas (ações dos governos) para nortear o ensino e aprendizagem de línguas.

Essa prerrogativa do estado aparece apontada por Calvet (2007) em seu livro “As Políticas Linguísticas”. Essas políticas se referem àquelas que dependem de um poder como o do Estado para serem concretizadas. O autor defende que a proposição dessas políticas pode partir de qualquer pessoa ou grupo que se sinta movida a fazê-lo, contudo, é prerrogativa somente do estado implementá-las.

O termo política linguística por si só, gera bastante confusão, conforme nos aponta Rajagopalan,

Muitas vezes, tenho a impressão de que, quando as pessoas se referem à política linguística, elas querem dizer algo como ‘militância linguística’ em prol de línguas na beira de extinção, línguas ou variedades que são objetos de discriminação ou descaso etc., [...]. Sem sombra de dúvida, a militância faz parte daquilo que chamamos de política linguística; mas é importante frisar que ela faz apenas uma pequena parte, ainda que vital. O campo de política linguística encobre muito mais do que a militância linguística. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 19).

É comum o termo política linguística ficar restrito a questão da militância, no entanto, as políticas linguísticas abrangem outros objetos de atuação. Por ser de difícil delimitação devido às inúmeras possibilidades de entendimento, as políticas públicas se tornam ainda mais complexas em ser implementadas. O desconhecimento do que sejam políticas linguísticas está estritamente associado ao planejamento linguístico equivocado, percebido nas ações do estado.

Esse equívoco no planejamento, por vezes subjacente às decisões políticas que norteiam as ações linguísticas no país, manifesta-se na fugacidade de muitas ações potencialmente destinadas a alavancar a qualidade do ensino de línguas no país.

Por outro lado, há autores que não restringem as políticas linguísticas às ações e decisões do estado. Maher (2013) estabelece que as políticas linguísticas, também, poderiam ser planejadas e postas em prática por uma escola ou uma família, que, por exemplo, podem estabelecer e colocar em prática planos para alterar certa situação (sócio) linguística.

Entretanto, no Brasil, as políticas linguísticas são predominantemente do Estado em virtude do poder econômico concentrado em suas mãos. Dificilmente, alguma outra

força social tem se mostrado capaz de se impor ao Estado no que tange às decisões e execuções dessas políticas. Um exemplo disso é que as iniciativas de políticas linguística são estabelecidas por meio de leis federais e estaduais, parâmetros curriculares e regimentos escolares serem todos propostos e implementados pelo Estado.

As ações se baseiam em escolhas e essas escolhas são determinadas por razões distintas. Existem duas forças em operação nas ações linguísticas de uma determinada sociedade. As ações acontecem por meio de escolha *in vivo* e *in vitro*.

Calvet (2007) explica essas duas maneiras de se normatizar as ações languageiras. A primeira delas (*in vivo*) “refere-se ao modo como as pessoas resolvem os problemas de comunicação com que se confrontam cotidianamente” como por exemplo: a criação de línguas aproximativas, a criação de línguas veiculares ou a promoção de determinada língua já existente, a criação de palavras – não é uma decisão oficial e sim produto de social. A segunda (*in vitro*) provém do entendimento dos problemas referentes ao uso das línguas e as decisões do estado em efetivar as ações que julgar necessárias.

Por vezes, as ações políticas do estado se mostram a serviço do interesse da população. São ações que promovem o desenvolvimento social e visam minimizar as gritantes diferenças sociais existentes. As abordagens *in vivo* e *in vitro*, nesse sentido, convergem para um ponto em comum. Há, porém, casos em que, por detrás das ações do estado, estão os interesses de determinados grupos que ascenderam ao governo, em total descompasso com os anseios da sociedade. Indubitavelmente, esse segundo cenário é o mais recorrente na realidade brasileira.

Considerando que a rotatividade dos grupos políticos em determinados contextos e esferas políticas do país, temos por vezes, um choque de ideologia entre as forças políticas que se revezam no poder, ou um choque entre forças coexistentes em escalas políticas diferentes, por exemplo, choque ideológico entre o governo federal com governos estaduais, e entre governos estaduais com seus municípios.

Esse choque ocorre a partir de visões diferentes sobre as políticas linguísticas. Essas diferenças são percebidas no tratamento destinado a essas políticas através da maneira como são planejadas e efetivadas. Desde questões sobre dotação orçamentária destinada a determinados projetos, passando por concepções divergentes do que seja prioritário no enfrentamento da baixa qualidade da educação, chegando a ideologias políticas discordantes sobre a educação do país.

Esse cenário oscilante das ideologias políticas, principalmente na manutenção de políticas linguísticas públicas nos impõe analisarmos a dicotomia prevalecente na política brasileira: política de governo x política de estado.

2.4.2 Políticas de Estado x Políticas de governo

Como já foi antecipado no corpo desta dissertação, entendemos que o Estado é o responsável por garantir a igualdade de oportunidades educacionais aos cidadãos. Com isso, deve promover ações que oportunizem o acesso aos mais elevados níveis de educação por meio de suas políticas públicas educacionais. As políticas educacionais no contexto brasileiro são definidas e adotadas de duas formas: ora como política de governo, ora como política de estado. As políticas linguísticas públicas também não fogem dessa dicotomia.

É primordial o entendimento que essas duas maneiras de se promover as políticas públicas no país são antagônicas. Ao diferenciarmos as políticas de governo das políticas de Estado, podemos constatar a grande dificuldade do Estado em manter as boas práticas públicas e o fracasso ou a efemeridade de grande parte das políticas públicas brasileiras.

Para que seja compreendido qual o status dessa iniciativa de mobilidade estudantil, em relação as políticas públicas, visto que foi uma ação planejada e efetivada pelo Estado, torna-se importante diferenciar o conceito de Estado do conceito de governo.

Hofling (2001, p. 31) considera Estado um conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico, possibilitando a ação do governo.

Hofling (ibid) afirma que o governo é um conjunto de programas e projetos vocalizados pela sociedade - políticos, técnicos, organismos da sociedade civil, que em determinada conjuntura política, desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Genericamente, as políticas de governo respondem às demandas de um determinado grupo político ou social que ascendeu ao governo sem a preocupação com a manutenção e a efetivação dessa política futuramente; já as políticas de Estado envolvem mudanças efetivas para a sociedade independente do grupo que ascendeu ao poder, ela será mantida e conduzida por meio de leis e normatizações discutidas e aprovadas pelos poderes.

Almeida (2013) explica que determinadas políticas, propostas e efetivadas por um governo específico, em um determinado momento político de um país, por vezes correspondem à expressão da chamada “vontade nacional”, dado que contêm certo número de elementos objetivos que podem entrar na categoria dos sistêmicos ou estruturais, respondendo, portanto, ao que normalmente se designa como política de Estado. Por outro lado, quando essa política expressa tão somente a vontade passageira de um governo ocasional, numa conjuntura precisa, geralmente limitada no tempo, da vida política desse mesmo país, esse movimento designa-se passageiro ou circunstancial, uma política ligada à duração de um determinado governo.

E não é porque o governo foi instituído em um estado democrático que suas políticas emanam do povo, e representam a vontade dele. Nesse sentido Almeida²⁵ acrescenta que não devemos concordar com esta proposição, uma vez que raramente, numa competição eleitoral, o debate pré-votação desce aos detalhes e minudências das políticas setoriais e a todos os setores sociais para que possam propor para a administração corrente do Estado seus anseios e propostas. Campanhas eleitorais são sempre superficiais, por mais debates que se possam fazer, os candidatos procuram simplificar ainda mais os problemas em confronto, adotando slogans redutores, e fazendo outras tantas simplificações em relação às posições dos seus adversários.

Políticas de governo são aquelas em que o Executivo decide num processo bem mais elementar de formulação e implementação algumas medidas para responder às demandas correntes tanto internas quanto externas, devido às dinâmicas econômicas ou políticas e sociais.

As políticas de Estado, por sua vez, envolvem as burocracias de mais de uma agência do Estado, propriamente, acabam passando pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, depois que sua tramitação dentro de uma esfera (ou mais de uma) da máquina do Estado envolveu estudos técnicos, simulações, análises de impacto horizontal e vertical, efeitos econômicos ou orçamentários.

É comum também considerar as políticas de Estado como adjacentes ao conceito de políticas públicas. As políticas públicas devem ser protegidas da instabilidade dos governos, visto que são consideradas como uma conquista para manutenção, equilíbrio e bem estar da sociedade. Não são raros os casos de programas de governo bem

²⁵ Ibidem: Almeida (1993)

sucedidos não resistem ao próximo governo. E há, ainda, aqueles que não resistem ao próprio governo.

Souza (2003) apresenta algumas definições de políticas públicas:

1. Mead (1995) - Campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas;
2. Lynn (1980) - Conjunto específico de ações do governo que irá produzir efeitos específicos;
3. Peters (1986) - Soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vidas dos cidadãos;
4. Dye (1984) - O que o governo escolhe fazer ou não fazer.

Em seguida, Souza (2003, p. 13) colabora com o seguinte entendimento sobre políticas públicas:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Utilizando o que Dye (1984) definiu como política pública, as políticas educacionais passam a ter um foco mais específico nas ações do governo de traduzir seus ideais em programas e em ações para a educação, ou seja, o que o governo escolhe fazer ou não pela Educação.

Desta forma, entendo que a atuação do Estado, no que diz respeito à educação e suas políticas públicas, seja a de dar o tratamento de políticas de estado às suas ações bem sucedidas. Posteriormente, garantir que sejam planejadas e executadas somente aquelas políticas que promovam uma educação endossada pela UNESCO e apoiada em quatro pilares que configuram as quatro aprendizagens necessárias à vida na atualidade de acordo com Delors (1998, p. 89-90).

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente

aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Com base nesses quatro pilares, quero destacar os pilares aprender a conhecer (aprender a aprender) e o aprender a ser. No primeiro pilar, temos o domínio dos conhecimentos científicos, no caso do estudo de línguas estrangeiras, o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas (aprender para fim específico). Uma vez apropriados esse saberes ou conhecimentos, o indivíduo passa ao estágio de aprender a ser (viver) ou a utilizar o que ele aprendeu. Assim, empodera-se para agir, a partir da sua própria identidade construída em um contexto social. Os outros pilares aprender a fazer e aprender a viver juntos, no contexto da educação de LE, aparecem como subjacentes aos dois anteriores.

A competência linguística é um termo amplo e geral, empregado principalmente para descrever uma representação interna, mental da linguagem, algo latente e não explícito. Essa competência refere-se geralmente a um sistema subjacente inferido a partir do desempenho na língua. No que diz respeito à habilidade, essa é entendida como uma disposição latente geral, um determinante do eventual sucesso no idioma. Pode ser igualmente entendido como um resultado semelhante, porém menos específico que as competências linguísticas, ao fornecer uma indicação de nível de idioma atual.

O panorama educacional atual, descrito por meio de inúmeros estudos em Linguística Aplicada, contemplando o uso de estratégias de aprendizagem, demonstra que grande parte dos alunos não desenvolve de forma efetiva estas competências e habilidades. Aparentemente, muitos desconhecem os processos que os levariam a se apropriarem de uma competência linguística. Os alunos não se colocam como protagonistas em seu processo educacional, e, com isso, não sistematizam condutas efetivas que garantam um saber efetivo para toda a vida. No último pilar, a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa. Para se alcançar esse desenvolvimento total, o indivíduo precisa participar de forma autônoma em seu processo de aprendizagem. Em Moura Filho (2014, p.15),

A dimensão aprender a ser implica desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade profissional e social. Ao lidar com essa dimensão, o cidadão se qualifica para tratar, com sucesso, das situações complexas que surgem ao longo de sua carreira profissional. Esse pilar integra os três precedentes.

Justifico a seguir, a relação entre os construtos constantes deste capítulo.

O primeiro objetivo desta investigação é refletir sobre o ganho social advindo da participação no BSF.

Ao verificar o incremento da autonomia e o emprego das estratégias, nos participantes do BSF, como diferenciais derivados dos programas de mobilidade estudantil por meio de imersão, resgato o segundo objetivo desta pesquisa. Verificar a existência de ganho no rendimento linguístico.

Finalmente, a partir dos resultados obtidos com relação a existência de ganho linguístico e social, verificar o impacto desse programa com relação às políticas linguísticas de Estado para o ensino de LE no DF, considerando seu status como políticas de governo e de Estado.

Depois de desfrutar desse denso e profundo mergulho, em que exploramos as teorias fundamentais para alicerçar as análises dos dados, é chegada a hora de preparar o manual de mergulho. Ele quem delimita as ações a serem tomadas no que diz respeito à metodologia da pesquisa.

3 MANUAL DE MERGULHO - A METODOLOGIA

Após a revisão da bibliografia apresentada no capítulo anterior, este capítulo explicita as ações adotadas para o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada, bem como explica a filiação aos modelos e instrumentos de investigação.

Como demonstrado anteriormente, a pesquisa apresentada nesta dissertação configura-se como uma pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso do tipo instrumental uma vez que este caso fornecerá conclusões para compreensão de um fenômeno mais amplo. Destaco os princípios da pesquisa qualitativa, do estudo de caso com vistas a justificar a relevância dessas escolhas para a pesquisa. Além desses princípios, apresento os instrumentos de coleta de registros, suas aplicações aos participantes e os procedimentos de análise de dados.

Reitero a utilização do presente etnográfico nessa dissertação com o intuito de aproximar o leitor da obra e reafirmar a natureza de autor do pesquisador.

3.1 Pesquisa Qualitativa

Durante toda história humana, o homem lançou-se a investigar a vida ao seu redor. Os fenômenos que aconteciam determinavam sua subsistência, sobrevivência e sua relação com outros indivíduos.

Laville & Dionne (1999, p. 17-26) afirmam que essas investigações ocorreram de diversas maneiras até alcançarmos os modelos atuais de investigação por meio da pesquisa científica. Desde os saberes espontâneos, aqui entendidos como intuição, crenças, tradição e autoridade até o momento de desenvolvimento do saber racional, séculos se passaram até que a humanidade alcançasse um modelo que transpusesse a fragilidade com a qual as investigações eram baseadas e conduzidas. Nossa história percorreu um longo caminho até o século XIX para, então, desenvolvermos investigações com bases e resultados confiáveis.

Os autores mencionados afirmam que, em um primeiro momento, as ciências naturais fizeram uso dessas novas bases, e abriram portas para suas irmãs, as ciências sociais, utilizarem essa concepção do saber. O positivismo, praticando a bigamia, visto que já se relacionava intimamente com as ciências naturais, começa o seu flerte com as Ciências Sociais, o que se transformaria em um duradouro, não menos conturbado e bígamo relacionamento. As bases positivistas impõem à pesquisa as seguintes características: empirismo, objetividade, experimentação, validade e determinismo.

Enquanto as Ciências Naturais receberam esse modelo, e com ele obtiveram grande sucesso e validade em suas pesquisas, as ciências sociais se caracterizam pelo relativismo. Laville & Dionne (1999, p. 35) mostram outras perspectivas que estavam mais preocupadas em compreender do que determinar, em explicar do que generalizar. Com a preocupação das Ciências Sociais em revelar as motivações, as representações e os valores humanos, os modelos quantitativos positivistas não atendiam às Ciências Sociais em suas especificidades, em promover seus saberes científicos.

Flick (2009, p. 20) explica a relevância da pesquisa qualitativa em função da pluralização das esferas da vida, aqui entendida como a dissolução das velhas desigualdades sociais dentro da nova diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida. Quando nos deparamos com uma problematização oriunda das relações sociais entre os indivíduos, os processos que esses indivíduos percorrem, por meio do conhecimento provindo da educação, da propagação e internalização de culturas, do papel social exercido no contexto em que habitam, revelam aspectos específicos da pesquisa qualitativa, não mais possíveis nas pesquisas quantitativas.

O primeiro desses aspectos é a probabilidade de métodos e teorias. Flick (2009, p. 23) explica que cada disciplina se distingue das demais por meio de seus padrões metodológicos, que se tornaram o ponto de referência para verificação da adequação das ideias e das problematizações. Dessa afirmação, poderíamos erroneamente concluir que sem uma definição clara de todas as variáveis do problema, a pesquisa estaria inviabilizada ou seriamente comprometida em termos de experimentação e validade. Se assim fosse, os fenômenos só explicados por meio de causa de efeito, aqueles mais complexos (característica das ciências sociais) estariam excluídos. Desta maneira, essa probabilidade de métodos é característica fundamental da pesquisa qualitativa.

O segundo aspecto refere-se às perspectivas dos participantes e sua diversidade. Flick (2009, p. 24) discorre que um problema precisa ser analisado a partir de várias perspectivas, não somente a do pesquisador, visto que um único olhar não é capaz de explicar as inúmeras possibilidades de significados encontrados e relacionados ao problema.

O terceiro aspecto é a reflexividade do pesquisador. Flick (2009, p. 25) defende a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento. Tanto a subjetividade do pesquisador quanto daqueles que estão submetidos ao estudo tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação, sendo documentadas em diários de pesquisa. Esse aspecto contrasta com

o distanciamento entre pesquisador e participantes, preconizado na pesquisa quantitativa.

O último aspecto trata da variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa. A mim parece que o maior ganho da pesquisa qualitativa é a liberdade quanto à abordagem a ser empregada na pesquisa, modalizando tanto aquele rigor, quanto um conceito teórico e metodológico unificado. “Uma variedade de abordagens de pesquisa é vista como consequência natural das diferentes linhas de desenvolvimento na história (FLICK 2009, p. 25).”

Denzin & Lincoln (2006, p. 26) afirmam que a pesquisa qualitativa foi historicamente definida dentro do padrão positivista, no entanto, os pesquisadores procuravam realizar boas pesquisas sob essa perspectiva com métodos e procedimentos menos rigorosos. A partir desse momento o caráter positivista nas pesquisas científicas perde sua força para um modelo mais preocupado em dar ênfase à qualidade dos fenômenos observáveis e aos processos. Daí, as ciências sociais estabelecem uma nova epistemologia de pesquisa, o sócio construtivismo.

Flick (2009, p. 21) já nos apresenta a ideia de que as narrativas sociais precisam ser limitadas em termos locais, temporais e situacionais. Cada vez mais os pesquisadores deparam-se com novos contextos e diversas perspectivas sociais. Disso parte o caráter cada vez mais indutivo das estratégias de pesquisa.

Considerando a variedade de abordagens na pesquisa qualitativa, Flick (2009, p. 29) aponta três perspectivas principais a partir do pontos de referência teóricos²⁶:

- Interacionismo simbólico e fenomenologia,
- Etnometodologia e construcionismo,
- Posturas estruturalistas ou psicanalíticas.

Dentre elas, destaco a segunda perspectiva, por tratar das rotinas diárias e pela produção da realidade social. Essa perspectiva respalda o tratamento destinado às questões da linguagem em contexto social, objeto de pesquisa da LA.

Dessa forma, essa pesquisa se caracteriza de cunho qualitativo pois se destina a problematizar uma iniciativa de Estado que atinge os diretamente indivíduos (estudantes

²⁶ A primeira perspectiva baseada nos referenciais teóricos do interacionismo simbólico e da fenomenologia apresentam coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e narrativas e atuam nas pesquisas biográficas e na análise de conhecimento cotidiano. A segunda perspectiva utiliza grupos focais, etnografia, observação participante, gravação de interações e coleta de documentos para atuarem em análise de esferas de vida e de organizações e avaliação de estudo culturais. A terceira perspectiva utiliza além das gravações de interações, fotografias e filmes para atuarem em pesquisa de família, biográfica, de geração e de gênero.

de LE) no que diz respeito a des/continuar ações de mobilidade estudantil. A ênfase social a que essa pesquisa se destina se justifica na investigação dos desdobramentos sociais decorrente da participação no BSF. Em suma, o foco dessa pesquisa está em examinar o processo de aprendizagem tangenciado pelo BSF.

Em seguida, apresento dentro dessa perspectiva de pesquisa qualitativa, a modalidade que será utilizada para a investigação que neste texto registro, o estudo de caso.

3.2 O Estudo de Caso

Nesta seção trato do conceito de Estudo de Caso, as suas possibilidades dentro da pesquisa qualitativa bem como seus subtipos. Quero também justificar a escolha dessa modalidade para a corrente pesquisa.

O Estudo de Caso é um estudo sobre um evento simples ou específico, justamente naquilo que ele possui de único ou particular. À vista disso, o único programa de mobilidade estudantil, com imersão, adotado como uma política educacional pública no DF é o BSF. Entendo que ele compreende algumas das características determinantes para um estudo de caso, como apresentam Lüdke e André (1986, p. 17). Dentre essas características do estudo de caso, destaco:

1. permitir uma variedade de fontes de informações,
2. revelar uma história vicária, e dela permitir generalizações naturalísticas,
3. representar os pontos de vistas diferentes e até conflitantes presentes numa situação social.

Ao permitir extrair informações de diversas fontes para coleta dos registros, o Estudo de Caso proporciona maior confiabilidade de análise de dados, a partir de variáveis individuais e singulares. Ao trazer para pesquisa dados derivados de várias fontes, criamos condições favoráveis para utilizar a triangulação na análise desses dados. Neste caso, quanto mais fontes de registros a pesquisa buscar, mais chance em produzir uma análise dos dados sólida e coerente.

Nesse sentido, o BSF (seus participantes) é considerado o objeto do estudo de caso desta pesquisa. Existe um entendimento, determinado pelo senso comum na sociedade do DF, de que esse programa se configura como um exemplo de uma história de êxito. Histórias de êxito configuram experiências nas quais a natureza de suas ações e seus desdobramentos conferem vantagens, benefícios e desenvolvimento em seu *locus* de atuação. A partir da observação desse caso, é possível produzir explicações que

servam de base de comparação e modelo para outras iniciativas da mesma natureza. O estudo desse caso destina-se a verificar quais os resultados alcançados pelo BSF, em sua concepção como programa de mobilidade estudantil.

A partir da sua implementação, é possível utilizá-lo como base de investigação sobre vários construtos nas ciências sociais, além das fronteiras linguísticas. No caso da pesquisa aqui relatada, esse programa nos permite refletir sobre seu resultado para os participantes nas perspectivas culturais, sociais e linguísticas. Especificamente para a pesquisa que aqui relato, verifico a proficiência desenvolvida em LE a partir das estratégias de aprendizagem acessadas e dos níveis de autonomia alcançados durante o programa. Portanto, o BSF pode contribuir para generalizações naturalísticas nas diferentes áreas das Ciências Sociais, que não somente dentro do escopo linguístico dos processos de ensino e aprendizagem de línguas.

Stake (2000) entende que não há necessidade de promover generalizações com um estudo de caso. As generalizações refutadas por Stake provem do modelo positivista, hermético e determinista no qual a validade aparece a partir de métodos bastante rigorosos.

É admissível que as Ciências Naturais, por muitas vezes, podem promover generalizações, embora não seja esse seu objetivo primordial ao investigar determinada problematização. Muitas vezes, os fenômenos observados e repetidamente estudados promovem resultados bastante próximos e igualmente contundentes. Mesmo não sendo o objetivo do estudo de caso, o resultado de uma pesquisa, em um contexto específico permite comparações entre objetos da mesma natureza, revelando um padrão ou comportamento repetido, o que por muitas vezes é utilizado para oferecer generalizações.

Ao adotar o BSF como estudo de caso para a pesquisa aqui relatada, indico a necessidade de escolher seus participantes com vistas a fornecerem as informações devidas.

Yin (2001) trata do estudo de caso como investigação empírica que aborda um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. O caso a ser considerado na investigação realizada são as histórias de vida desses seis alunos participantes do BSF.

Flick (2009, p. 135) destaca a necessidade de se escolher um caso significativo para os objetivos da pesquisa. Essa característica confere a validade para se utilizar este

caso na modalidade de pesquisa definida. Exemplos exitosos de participantes do BSF conferem a validade para se alcançar os objetivos da presente pesquisa.

Bogdan & Biklen (1998, p. 54-59) tratam do estudo de caso como tendo os seguintes tipos:

- estudo de caso histórico organizacional;
- estudo de caso observacional;
- história de vida;
- documental

Na modalidade história de vida, o pesquisador estuda uma pessoa com relato de vida social relevante, ou se esse mesmo indivíduo ganhou notoriedade dentro da sua realidade.

Ao adotar essa modalidade, procuro trazer o participante a partilhar um momento da sua história de vida que seja relevante para o contexto da pesquisa. Muitas histórias interessantes deixam de vir ao conhecimento público por não serem consideradas relevantes às questões levantadas em pesquisas científicas. Segundo Bateson (1990) tirar essas pessoas do anonimato traz visibilidade a histórias importantes além de levar outros indivíduos a relacionarem suas experiências de vida com aquelas trazidas na pesquisa.

Hitchcock & Hughes (2003) afirmam que o método da história de vida se subdivide em três grandes tipos:

- História de vida abrangente,
- História de vida tópica e
- História de vida editada.

Enquanto a história de vida abrangente compreende toda a história de vida do participante, a história de vida tópica destaca um momento da vida do participante. Já a história de vida editada considera tanto elementos abrangentes quanto tópicos. O pesquisador é quem elenca quais informações que são consideradas, de acordo com a natureza de sua pesquisa. Na pesquisa que apresento, os participantes trazem breves recortes de suas vidas antes da participação no BSF, apresentam o máximo de informações sobre suas participações no programa, e analisam possíveis mudanças verificadas em seus rendimentos linguísticos a partir dessa participação.

A partir do exposto, defino esta dissertação como uma pesquisa qualitativa na modalidade estudo de caso - história de vida tópica.

3.3 Contexto da pesquisa

O contexto desta pesquisa se dá no âmbito dos Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal, já aqui descritos como CILs, de onde provem os alunos participantes do BSF.

De acordo com o Regimento Escolar (2006) os Centros Interescolares de Línguas são instituições educacionais que possuem como objetivo geral a construção do conhecimento do aluno para que possa ler, entender, falar e escrever em pelo menos uma língua estrangeira moderna, colaborando para o processo emancipatório, para acesso ao mundo de trabalho e formação para o exercício da cidadania. Temos como objetivos específicos dos CILs:

- Oferecer o componente curricular LEM em regime de intercomplementaridade com as instituições de ensino da rede pública do DF.
- Oferecer excepcionalmente LEM para a comunidade.²⁷
- Oportunizar o conhecimento de LEM, bem como seu aprofundamento para além do currículo da Educação Básica da rede pública de ensino do DF.
- Propiciar ao aluno o acesso ao conhecimento de LEM, pelo uso de tecnologias avançadas.
- Integrar o trabalho pedagógico de LEM por meio de uma sistematização conjunta e sistematizada.
- Concentrar recursos humanos e materiais, permitindo maior racionalização do trabalho em LEM.

Provém dessas instituições públicas os alunos participantes do programa Brasília Sem Fronteiras, na modalidade CIL, de onde selecionei os respondentes (das entrevistas e questionários) para essa pesquisa aqui desenvolvida.

Essa pesquisa considera o período de estudos dos alunos antes, durante e após a participação no programa Brasília Sem Fronteiras, o de implementação e execução do BSF e o pós-BSF, visto que o programa foi descontinuado pela atual gestão governamental em 2015.

²⁷ A partir de 2016, os Centros Interescolares de Línguas, disponibilizam para a comunidade, as vagas remanescentes não preenchidas pelos alunos das escolas públicas na primeira etapa do sorteio das vagas.

3.4 Participantes da Pesquisa

De acordo com o EDITAL N° 02, DE 23 DE AGOSTO DE 2013, DODF 178 de 27 de agosto de 2013 e do EDITAL N° 1 – BSF 2014 CIL, DE 16 DE ABRIL DE 2014, os requisitos para serem participantes do programa são:

- ter, no mínimo, 16 (dezesesseis) anos na data de embarque e, no máximo, 19 (dezenove) anos na data de chegada em Brasília;
- ser estudante da Rede Pública de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, ou dela oriundo;
- estar regularmente matriculado em um dos Centros Interescolar de Línguas, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal;
- ter conhecimento avançado na língua estrangeira assinalada no ato da inscrição (espanhol, francês ou inglês);
- possuir Cadastro de Pessoa Física (CPF) emitido pelo Ministério da Fazenda.

Alguns dos alunos participantes dessa pesquisa já haviam concluído seus estudos nos CILs, no momento em que responderam as entrevistas e questionários.

Para averiguar o desempenho linguístico dos alunos dos Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal, considero tão somente o relato dos alunos sobre suas trajetórias como aprendizes de LE nos CILs (autodeclaração). Justifico essa escolha metodológica a partir da concepção de Macaro (1997) sobre a autonomia, onde os alunos desenvolvem a habilidade de tornar-se responsáveis pelos passos e ritmo de aprendizagem e pela avaliação desse processo. Uma vez que busco verificar o surgimento e desenvolvimento da autonomia na aprendizagem dos participantes da pesquisa, é esperado que essa autonomia se manifeste na avaliação desses alunos sobre seus próprios rendimentos linguísticos.

Dentre os mais de 1000 participantes do BSF, considerando as edições de 2013 e 2014, entrevisto seis alunos, sendo quatro alunos de inglês, um aluno de francês e um aluno de espanhol. A quantidade de alunos por língua é proporcionalmente equivalente à quantidade de vagas ofertadas a cada língua estrangeira pelo programa BSF. São entrevistados três alunos e três alunas. Os alunos são entrevistados durante os meses de março e abril de 2016.

Apresento cada aluno, individualmente, como se segue.

Paulo, na época em que participou do BSF, estava com 19 anos e cursava o nível Avançado 3 do curso de inglês (último nível do curso) no Centro Interescolar de

Línguas do Guara (CILG) e já cursava graduação na Universidade de Brasília. Ele participou da primeira edição do BSF, de outubro a novembro de 2013, na universidade de Georgetown em Washington, Estados Unidos

Caio, participou do BSF aos 17 anos. Caio era aluno do nível Avançado 1 do curso de inglês no Centro Interescolar de Línguas do Gama. Quando participou do BSF, Caio cursava do Ensino Médio no Galois, uma escola da rede particular. Isso foi possível porque ao aluno é permitido completar seus estudos no CIL, mesmo após mudar para alguma escola da rede particular. Caio participou da edição do BSF durante o mês de agosto de 2014, na Universidade do Estado do Arizona e, Phoenix, Estados Unidos.

Jailton participou do BSF também aos 17 anos. Estudante do nível A1 do curso de espanhol no CILG, Jailton era aluno do Ensino Médio na rede pública quando foi estudar pelo BSF na Universidade de Santiago de Compostela, na Espanha em agosto de 2014.

Patrícia participou da primeira edição do BSF na Universidade do Estado do Arizona, em Phoenix, Estados Unidos, entre os meses de maio e junho de 2014. Na época da viagem, Patrícia era estudante de inglês do Centro Interescolar de Línguas 02 de Brasília (CIL02), estava com 18 anos e já havia concluído o Ensino Médio na rede pública de ensino.

Dália, aluna no nível E1²⁸ do curso de inglês do CILG, participou da segunda edição do BSF entre os meses de julho de agosto de 2014 na Universidade George Washington, em Washington, Estados Unidos. Na época em que participou do BSF, Dália estava com 18 e cursava o Ensino Médio na rede pública de ensino.

A última respondente da pesquisa, Nicole, era aluna do nível E5 do curso de francês no CILG e participou da segunda edição do BSF no mês de agosto de 2014 na Cavilam Alliance Française / Universidade Clermont-Ferrand em Vichi, na França. Quando participou do BSF, Nicole estava com 17 anos e cursava o Ensino Médio na rede pública de ensino.

Os nomes verdadeiros dos respondentes foram mantidos ao longo de toda a pesquisa pelo fato de não representar ameaça à face deles, uma vez que os relatos aqui registrados buscam verificar desdobramentos sobre seus progressos e desenvolvimentos na proficiência linguística.

²⁸ Nível do currículo específico dos CILs com duração de seis semestres, destinado aos alunos do ensino médio.

O termo de consentido livre e esclarecido apresenta a ressalva de que os nomes verdadeiros dos participantes somente seriam utilizados caso fosse da vontade deles. Todos os respondentes consentiram em ter seus verdadeiros nomes utilizados nessa pesquisa.

Com esses respondentes, busco obter registros sobre suas trajetórias como alunos de inglês nos CILs, principalmente após a participação no BSF e seus desdobramentos.

Para examinar a existência de ganho social em decorrência da participação no BSF, aplico questionários a outros 100 alunos que participaram do BSF. O contato com esses alunos acontece por meio da rede social facebook, visto que a maioria fazia parte da minha rede de contatos. Os alunos respondem a esse questionário entre os meses de junho e julho de 2016.

A seguir, apresento os instrumentos e o processo de coleta de registros.

3.5 Instrumentos de Coleta de Registros

Esta seção se destina a delimitação, a definição e ao emprego dos instrumentos de coleta de registros utilizados no presente estudo. Para proceder às análises e consequentemente responder às perguntas de pesquisa, recorro à entrevistas, à análises documentais e a questionários.

Recorro ao conceito de corpus sugerido por Johansson (1995, p.246) para relacioná-lo com os registros utilizados na coleta das informações relevantes para este trabalho. A palavra corpus assume a condição de coleção de textos. Desde textos escritos até registros orais, esses materiais são, conceitualmente, manifestações de linguagem estritamente homogêneas. Textos devem ser apresentados e analisados a partir de pressupostos textuais, assim como a fala exige, da mesma forma, uma organização específica para sua análise. É esse conjunto de registros orais e escritos, que forma os corpora, que trago para iluminar as representações dos participantes da pesquisa.

3.5.1 Entrevistas

O roteiro da entrevista é o primeiro instrumento dos corpora a ser considerado. Segundo Fontana et al (Apud DENZIN & LINCOLN, 1994), as entrevistas, no que diz respeito ao formato das questões, podem ser estruturadas, semiestruturadas e não

estruturadas. O método a ser escolhido vai depender do tipo de respondentes e da informação que se pretende extrair deles.

Fontana (1994) esclarece que a entrevista semiestruturada, em geral, é aquela que parte de certos questionamentos básicos, e, em seguida, faz uso de teorias e hipóteses que dialogam com a pesquisa e que, posteriormente, fornecem perspectiva para que outras interrogativas surjam, a partir de novas hipóteses que vão aparecendo à medida que se recebe as respostas do participante.

Normalmente, essa modalidade de entrevista utiliza perguntas abertas, em uma abordagem o mais informal possível. Além disso, a maior ocorrência de entrevistas semiestruturadas nas pesquisas qualitativas se dá em consequência da entrevista ser conduzida a partir do interesse do pesquisador em extrair do entrevistado, relatos mais espontâneos e menos monitorados.

Flick (2009, p.149) explica que os respondentes podem apresentar uma reserva complexa do conhecimento, não sendo possível prever quais tipos de informações podemos extrair deles. Esse fato justifica a razão de a entrevista semiestruturada não ser conduzida a partir de uma grande quantidade de questões pré-estabelecidas. Os respondentes podem nos surpreender trazendo questões ou pontos de vistas ainda não relacionados para a pesquisa, como também podem não reunir condições de informar o que, de fato, é relevante como registro.

Considerando as colocações anteriores sobre os aspectos constituintes do modelo de entrevista semiestruturado, confirmo a escolha desse modelo para o contexto desta pesquisa.

As entrevistas elaboradas para o momento de coleta de registros compreendem perguntas e situações a respeito dos três construtos basilares desta investigação: a imersão, a autonomia e as estratégias de aprendizagem. Cada construto está contemplado com uma série de questões com o propósito de trazer luz às perguntas e aos objetivos delimitados neste trabalho. No entanto, esses três construtos não são explicitamente definidos durante o momento das entrevistas. Evito, assim, categorizar as perguntas de acordo com esses construtos para os respondentes. Nesse sentido, o momento selecionado para cada entrevista objetiva trazer as impressões, as ideias e as reflexões, sem haver nenhuma proposição para explicitar ou definir os construtos aqui apresentados nas perguntas.

As entrevistas compreendem o primeiro momento de coleta de registros. Elas acontecem em locais a serem acordados com cada um dos participantes. A característica

do ambiente para essas entrevistas precisa ser o menos distrativo e ruidoso possível. Além disso, esse ambiente deve apresentar um mínimo de conforto para que o participante se sinta tranquilo e assim possa transmitir claramente seus relatos.

Kvale (1996) afirma que o momento no qual a entrevista ocorre, de fato, se inicia com uma breve explanação acerca do propósito da entrevista. As perguntas apresentadas são simples e breves e se destinam a colher do entrevistado respostas concretas, ao contrário de reflexões mais abstratas.

Primeiramente, realizo a aplicação de uma entrevista-piloto com o objetivo de verificar a consistência e adequação desse instrumento para a coleta de registros. Mesmo sendo um instrumento-piloto, considero os registros que forem pertinentes para o momento de análise de dados. Em seguida, as demais entrevistas são conduzidas individualmente com local e horário decididos em comum acordo entre o entrevistador e os outros cinco entrevistados.

As entrevistas duram em média 80 minutos.

As entrevistas são gravadas e depois transcritas por meio do aplicativo *Web Speech API* da plataforma do navegador Chrome.

3.5.2 Análise Documental

Outra modalidade de coleta de registro a ser considerada para esta pesquisa, é a análise documental. O programa BSF foi uma iniciativa do Estado, por meio do governo do DF. Durante todo seu processo de concepção e formatação, passando pela implementação e execução, e por fim, ao final das três edições do BSF, ocorridas entre 2013 e 2014 (período que compreende as duas edições do BSF), editais e documentos (certidões, relatórios, pareceres técnicos, prestações de contas e anuários) foram elaborados para servirem como registro histórico, bem como fonte de informações legítimas e precisas sobre o programa. Tantos os documentos disponíveis na forma de texto, quanto aqueles encontrados no formato eletrônico (FLICK, 2009, p. 231) farão parte da análise documental aqui prevista.

Alguns documentos como editais e relatórios estão disponibilizados em edições online do Diário Oficial do Distrito Federal, em sítios das Secretarias de Estado do DF. Outros documentos estão arquivados fisicamente, na Assessoria Internacional do DF e na Secretária de Ciência Tecnologia e Inovação do DF, portanto disponíveis para consultas.

Busco encontrar dados sobre as atividades realizadas pelos participantes do BSF, sobre a natureza e qualidade das produções e atividades realizadas pelos participantes durante o programa, a metodologia dos cursos e atividades ministradas durante o programa, bem como outras questões pertinentes aos objetivos e perguntas desta dissertação. Scott (1990, p. 6) apresenta os quatro critérios que os documentos devem apresentar para serem utilizados nas pesquisas:

1. Autenticidade
2. Credibilidade
3. Representatividade
4. Significação

Os documentos considerados para esta pesquisa são autênticos por se tratarem de publicações oficiais das agências envolvidas na efetivação do programa, bem como aquelas que fiscalizaram e aprovaram os dados apresentados. São de credibilidade indubitável visto que apresentam dados comprovados sobre todas as instâncias envolvendo o BSF. Os documentos são representativos já que provém de todos os agentes responsáveis pelas ações do programa. E são significativos porque integram as informações necessárias para os fins dessa pesquisa.

3.5.3 Questionários

Por fim, esta pesquisa demanda algumas informações específicas sobre os participantes do BSF a respeito da existência de ganho social, em decorrência da participação no BSF. Considerando o número de 100 respondentes necessários para a coleta dessas informações (100 alunos correspondem aproximadamente a 10% do número de participantes do programa), um questionário será aplicado a eles. A escolha do número 100 se deu para facilitar a compreensão dos números apresentados na seção de análise dos questionários. Cada respondente corresponde exatamente ao valor 1% do total dos respondentes. O questionário consta de treze questões objetivas de múltipla escolha. Os alunos acessam esse questionário por meio da ferramenta Google Forms. Essa mesma ferramenta gerou os dados quantitativos relativos a esse questionário

Devido à exiguidade do tempo e das condições para alcançar todos os participantes do BSF, trabalho apenas com uma parcela deles, ou seja, 10% do total dos alunos. Visto que a amostragem deve representar a população naqueles critérios que interessam à pesquisa, quanto maior a amostra, maior a eficácia dos dados para a pesquisa. Embora a característica da pesquisa interpretativista seja a de raramente

utilizar questionários como instrumentos de coletas de dados, cada vez mais pesquisas na área de LA, principalmente na área de Avaliação, vem sendo conduzidas com elementos em uma perspectiva mista qualitativa e quantitativa.

No entanto, esta dissertação se caracteriza por apresentar tanto uma pesquisa qualitativa que trata da subjetividade dos fenômenos observados, quanto uma parte quantitativa pois se utiliza de dados numéricos para entender e explicar algumas ocorrências. No entanto, esses, quando analisados, buscam gerar conclusões de cunho qualitativo. As respostas às perguntas de pesquisa derivam de dados quantitativos que são transformados em assertivas interpretativistas, não numéricas.

Entre 2013 e 2014, mais de mil alunos²⁹ da rede pública oficial do DF participaram do BSF. Pretendo aplicar esse questionário a uma parcela significativa do total de participantes do BSF. Utilizo um questionário estruturado em perguntas objetivas que colham dos participantes informações sobre o ingresso deles na educação superior, inserção no mercado de trabalho e contribuição na melhoria da renda familiar.

Partindo desses instrumentos para a coleta de registros, entendo que o volume de dados a ser analisado seja suficiente e a natureza desses dados adequada aos fins que a próxima fase da pesquisa, a análise de dados, se propõe.

3.6 Procedimentos para Análise de Dados

Bogdan & Biklen (1998) entendem que a análise de dados é o processo de pesquisar e organizar sistematicamente as transcrições das entrevistas, das notas de campo e de outras fontes de material com vistas a aumentar o entendimento do pesquisador sobre o assunto em questão e transmitir às demais pessoas tudo o que foi coletado de informação.

O momento de análise de dados prevê várias abordagens por parte do pesquisador. Esse, se calcado nas pesquisas de cunho quantitativo, utiliza, normalmente, somente um instrumento de coleta de registros (FLICK 2009, p. 1). Isto implica uma abordagem de análise de dados limitada a um único instrumento com pouca possibilidade de considerar diferentes perspectivas para o entendimento da problematização. Muitas problematizações demandam mais de um instrumento de coleta. Rothbauer (2008, p. 892) esclarece que quanto mais métodos de coleta e análise forem utilizados, melhor compreendido será o estudo.

²⁹http://www.casacivil.df.gov.br/aco-es-e-programas/resultados-alcancados/item/download/171_92424d9518001ad1ca4b19b78e403ac6.html

Dentre as diversas modalidades de procedimentos de análise de dados para a pesquisa qualitativa, destaco a triangulação que consiste em determinar um ponto de convergência a ser alcançado por outros pontos diferentes.

A origem do conceito de triangulação advém das ciências náuticas e da topografia. Conforme apontado por Cox & Hassard (2005), a triangulação pode ser compreendida como um método de fixar uma posição. Eles afirmam que uma vez que o pesquisador encontra-se posicionado sobre seu próprio ponto de vista em relação à pesquisa, ele não deve prescindir de outras posições, a fim de ajustar a adequada distância dos dados coletados com a perspectiva extraída dos conceitos revisados.

Denzin (1978) aponta que, na pesquisa qualitativa, a triangulação pode ser adotada para a análise de dados, para o pesquisador, para a fundamentação teórica e para os métodos de pesquisa. Essa estratégia na pesquisa é utilizada para diminuir a incidência de preconceitos e deficiências durante a análise dos dados. A triangulação pressupõe que um objeto ou um ponto fixo possa ser analisado a partir de vários ângulos.

Assim sendo, trago a triangulação como a metodologia a ser utilizada na análise de dados, por eu entender que essa modalidade permite uma análise aprofundada a partir dos vários métodos de coletas de dados para se alcançar um ponto em comum e, principalmente, pelo número de instrumentos de coletas de dados.

Emprego a triangulação quando analiso diferentes excertos produzidos pelas falas dos alunos para gerar conclusões sobre as perguntas relativas a investigação do rendimento linguístico.

Nesse caso, os dois primeiros objetivos de pesquisa pressupõem cada modelo específico de coleta de registros (entrevistas e questionários). Esses objetivos serão alcançados por meio das respostas advindas das duas primeiras perguntas de pesquisa.

As respostas das perguntas constantes do primeiro e segundo objetivo dessa pesquisa, ao serem trianguladas nessa dissertação, fornecerão as considerações para o último objetivo da pesquisa. Ao cruzar as questões do ganho social com o ganho no rendimento linguístico, revelo o tratamento estatal destinado ao BSF.

O primeiro momento dessa análise dialoga com a segunda pergunta desta pesquisa a qual envolve as questões sobre o ganho social desse programa de mobilidade estudantil como uma política linguística pública. Esse primeiro momento de análise explora os dados coletados por meio dos documentos consultados e dos questionários

aplicados. As respostas obtidas desses questionários possibilitam constatar os fatos que sugerem as conclusões para a segunda pergunta de pesquisa.

O segundo momento da análise de dados se destina a entender e explicar as questões acerca da segunda pergunta desta pesquisa, quer sejam, as implicações da imersão para o desenvolvimento da autonomia e para o uso de estratégias de aprendizagem para o ensino e aprendizagem de LE.

Após as entrevistas transcritas, a análise compreende codificar as informações coletadas em categorias e definir os códigos que as caracterizam. Dessa forma, as informações advindas das entrevistas e das narrativas recebem códigos em consonância com a especificidade da informação coletada.

Isso posto, cada pergunta feita nas entrevistas compreende uma informação específica a ser considerada e analisada. Cada informação ou grupo de informações categorizadas e analisadas sob a mesma ótica de um código resultará em um fato ou consideração para a pesquisa.

Cada pergunta do roteiro das entrevistas aborda um aspecto específico no tocante às perguntas desta pesquisa. A compreensão de cada um desses aspectos acontecerá por meio da análise dos excertos gerados pelas respostas dos participantes. Cada pergunta apresentará quantos excertos forem necessários para seu entendimento. Por meio desses excertos, será possível chegar a algumas conclusões pertinentes aos objetivos desta pesquisa.

E o último momento é o de verificar como esses programas de mobilidade estudantil se relacionam com as políticas linguísticas públicas. Essa análise deve considerar as respostas iniciais obtidas sobre o ganho linguístico e o ganho social dos participantes do BSF.

Há de se esclarecer que não explicito a distinção entre programas de governo e de Estado durante a aplicação dos questionários e ao longo do roteiro das entrevistas. Eventualmente, essa distinção aconteceu em decorrência da interação entre os interlocutores ao longo das entrevistas ou quando algum aluno em específico proferiu algum comentário ou apresentou dúvida a respeito desses conceitos. Ressalto, no entanto, que os momentos de esclarecimento sobre esses conceitos foram raros.

Com exposto ao longo deste capítulo, busco esclarecer quais os procedimentos integrantes da análise dos dados coletados, para reunir as condições necessárias às teorizações sobre os objetivos delimitados nesta dissertação, e desta forma elucidar as

questões que problematizo concernentes ao atual momento em que a educação brasileira e suas políticas linguísticas para o ensino de LE se encontram.

Essa análise é apresentada no próximo capítulo, em conformidade ao explicitado neste capítulo metodológico.

4 DE VOLTA À SUPERFÍCIE - A ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, meu objetivo é proceder a análise dos dados gerados a partir de seis entrevistas e 100 questionários aplicados aos participantes do BSF. Para prosseguir com essa análise, eu retomo as perguntas de pesquisa aqui relatada.

Em primeira instância, a partir dos dados gerados pelos questionários, relaciono-os ao primeiro objetivo desta pesquisa, quer seja: examinar a existência de ganho social em decorrência da participação no BSF ao coletar informações sobre ingresso na Educação Superior, inserção no mercado de trabalho e contribuição na melhoria da renda familiar.

Em um segundo momento, relaciono os dados resultantes das entrevistas com o segundo objetivo salientado anteriormente, ou seja: averiguar o nível de rendimento linguístico dos alunos dos Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal, após a participação no BSF, com base na verificação do uso de estratégias de aprendizagem e do desenvolvimento de níveis de autonomia.

Por último apresento quadros-síntese sobre as perguntas e respostas das entrevistas e as estratégias de aprendizagem mencionadas pelos alunos nas entrevistas.

4.1 Análise dos questionários

Os questionários têm por objetivo examinar a existência de ganho social, em decorrência da participação no BSF. Esses questionários foram aplicados a 100 alunos e respondidos por todos eles. Esse número corresponde a 10% do total dos participantes, alunos dos CILs.

O questionário consta de 13 perguntas, sendo 12 fechadas e 01 aberta. O questionário foi aplicado via Google Forms e possui a seguinte estrutura:

1. No momento em que você participou da sua edição do BSF, você:
 cursava o Ensino Médio.
 havia concluído o Ensino Médio, mas ainda não ingressara no ensino superior.
 cursava o ensino superior.
2. Qual tipo de instituição de Ensino Superior você ingressou?
 pública privada
3. Qual a instituição de Ensino Superior que você ingressou?
Nome da instituição: _____.
4. Atualmente, você já concluiu o Ensino Superior?

sim não

5. O fato de você ter participado do BSF (re)direcionou a escolha da sua carreira acadêmica ou profissional?

sim não

6. Você estava empregado ou cursava estágio remunerado antes de sua participação no BSF?

sim não

7. No caso de você já ter tido um emprego ou cursado algum estágio remunerado, você contribuía financeiramente para renda de sua família?

sim não não se aplica

8. Você conseguiu algum emprego após a sua participação no BSF?

sim não

9. No caso de você ter conseguido um emprego logo após sua participação no BSF, o seu trabalho se relacionava diretamente com algum aspecto desenvolvido ou vivenciado no BSF?

sim não não se aplica

10. A sua participação no BSF contribuiu para que você conseguisse esse emprego?

sim não não se aplica

11. Você consegue verificar algum reconhecimento por parte da sua comunidade (escola, vizinhança, família) acerca da sua participação do BSF?

sim não

12. Você passou a desenvolver alguma atividade em/para sua comunidade a partir da sua experiência no BSF?

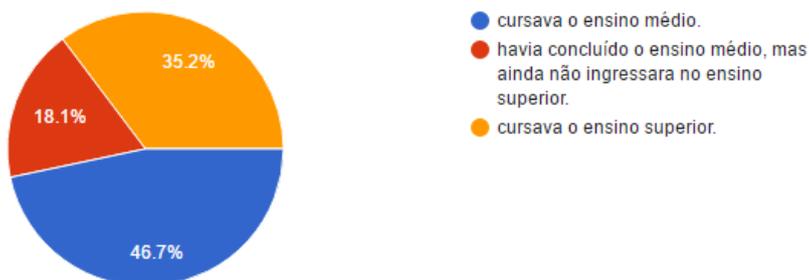
sim não

13. Você recomendaria a outras pessoas para que participassem do BSF?

sim não

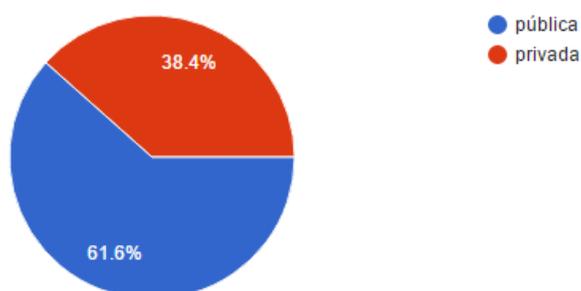
Para a análise dos dados aqui tratados, analiso as respostas a partir dos dados quantitativos, apresentados em porcentagem, a partir das respostas dos respondentes dos questionários. A análise desta parte visa relacionar as respostas com as perguntas sobre o ganho social.

1. No momento em que você participou da sua edição do BSF, você:



Essa primeira pergunta aponta para o fato que a maioria dos participantes, 81,9%, ou cursava o Ensino Médio, ou já ingressara no Ensino Superior, quando viajou pelo BSF. Apenas 18,1% haviam concluído o ensino médio e não ingressara ainda no ensino superior. Para esses 18,1%, o interstício acadêmico foi preenchido com uma experiência que proporcionou não somente uma imersão cultural e linguística, mas o contato com um ambiente acadêmico de ensino superior em instituições renomadas internacionalmente. O contato com esse ambiente acadêmico pode contribuir para que esses alunos refaçam seus objetivos educacionais. Uma outra maneira de analisar esses números é que 64,8% dos alunos não havia ingressado no Ensino Superior. No caso da participação no BSF sugerir um fomento no ingresso desses alunos na educação superior, um parcela considerável do total de alunos, podem ter sido beneficiados.

2. Qual tipo de instituição de ensino superior você ingressou?



Dos 100 respondentes, atualmente, apenas um ainda não ingressou na educação superior. Dentre os que ingressaram, a maioria, 61,6%, ingressou em instituições

públicas, situadas dentre as mais prestigiadas do Brasil. Veremos a seguir, em quais instituições esses alunos se distribuíram.

3. Qual a instituição de ensino superior que você ingressou?

Essas são as instituições privadas de Ensino Superior onde estudam 38,4% do total dos respondentes.

- Escola de Direito de Brasília: 01 aluno
- Faciplac: 02 alunos
- Faculdade de Direito de Conselheiro Lafaiete: 01 aluno
- Faculdade Projeção: 02 alunos
- Icesp: 01 aluno
- IESB: 05 alunos
- Instituto Brasileiro de Direito Público: 02 alunos
- UDF: 01 aluno
- Unicesumar: 01 aluno
- Uniceub: 09 alunos
- Unieuro: 02 alunos
- Universidade Católica de Brasília: 05 alunos
- Universidade Estácio de Sá: 01 aluno
- Universidade Paulista: 03 alunos
- UPIS: 01 aluno

Essas são as instituições públicas de Ensino Superior, onde estudam 61,6% do total dos respondentes.

- Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS): 01 aluno
- Instituto Federal de Brasília (IFB): 03 alunos
- Universidade de Brasília (UnB): 57 alunos
- Universidade de São Paulo (USP): 01 aluno
- Universidade Federal de Alagoas (UFAL): 01 aluno
- Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): 01 aluno

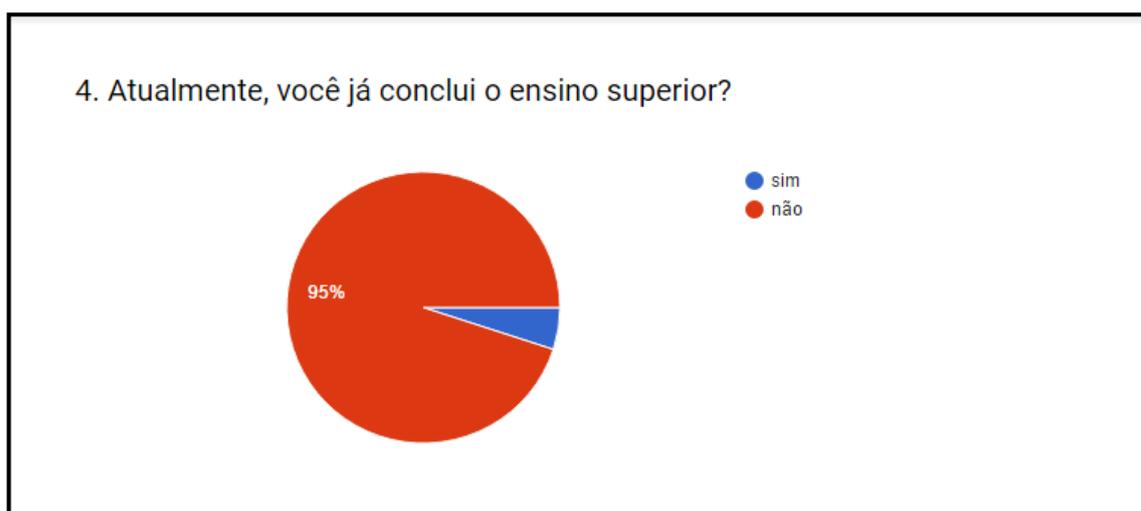
Os dados acima nos trazem algumas conclusões. Durante a participação no programa, quase metade dos respondentes ainda cursava o Ensino Médio. No presente

momento, dos 100 participantes, apenas um não ingressou no Ensino Superior. Juntando aqueles 46,7% ainda no ensino médio com os 18,1% que terminaram o Ensino Médio, mas que ainda não cursavam o Ensino Superior, percebemos que 64,8% dos alunos não cursavam nenhuma graduação durante a participação no BSF.

Não é possível afirmar categoricamente que a participação no BSF seja responsável pelo ingresso desses alunos no Ensino Superior. No entanto, 99% do total dos respondentes, matriculados em instituições de Ensino Superior, é um número bastante representativo. Há de se considerar a capacidade destacada desses participantes. Isso sugere que após a participação do BSF, as experiências acumuladas e o desempenho linguístico alcançado, possivelmente, favoreceram esses alunos nos processos seletivos para ingressarem nas IESs.

Há um outro dado relevante. Mais da metade dos respondentes ingressou na UnB, a mais prestigiada da região e a 4ª melhor do país, de acordo com o ranking 2015 da Quacquarelli Symonds³⁰. A maioria dos participantes do BSF está cursando a educação superior em instituições de excelência do Brasil como a UnB, USP e UFRJ, três entre as 10 melhores instituições da América Latina de acordo com a mesma Quacquarelli Symonds.

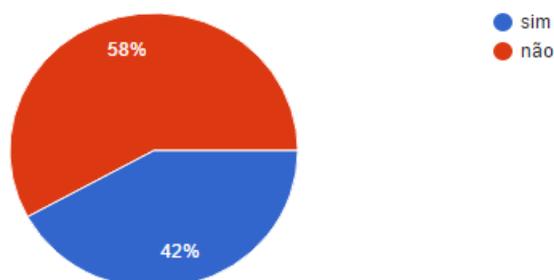
Essas três primeiras questões revelaram aspectos referentes ao ingresso desses participantes no Ensino Superior. As próximas questões abordam aspectos relativos ao ingresso no mercado de trabalho em consequência da participação no BSF.



Até o término do primeiro semestre letivo de 2016, 95% dos alunos ainda cursavam o ensino superior.

³⁰ empresa britânica que publica listas, classificando as principais instituições do mundo.

5. O fato de você ter participado do BSF (re)direcionou a escolha da sua carreira acadêmica ou profissional?

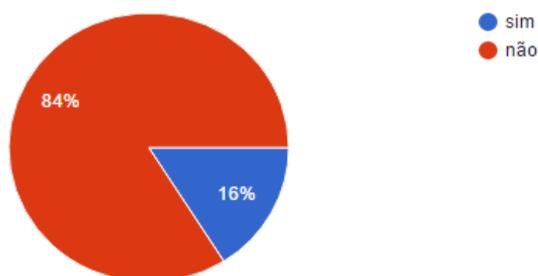


Esse quadro nos traz informações sobre o impacto do programa na decisão da carreira acadêmica ou profissional dos participantes. Vemos que 42% dos alunos tomaram suas decisões em função da experiência vivida no programa. No entanto, esse número deve ser analisado à luz daqueles alunos que ainda não haviam ingressado no ensino superior à época em que participaram do BSF.

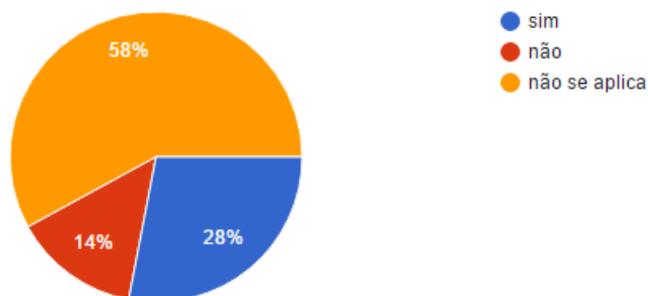
Quarenta e dois por cento de alunos tiveram sua escolha influenciada pelo BSF, isso corresponde a 65% de todos os alunos que não haviam ingressado no ensino superior.

Em suma, a participação no BSF pode ter sido determinante na escolha acadêmica e profissional para a maioria dos respondentes que ainda não haviam ingressado no ensino superior.

6. Você estava empregado ou cursava estágio remunerado antes de sua participação no BSF?



7. No caso de você já ter tido um emprego ou cursado algum estágio remunerado, você contribuía financeiramente para renda de sua família?



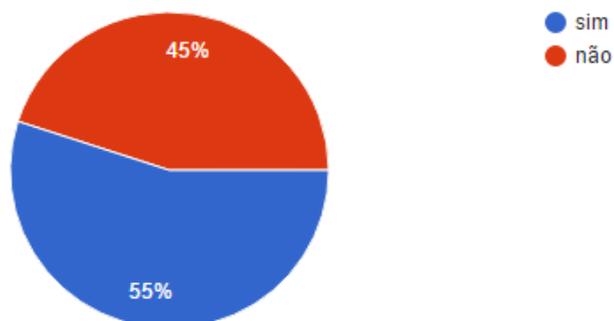
As questões 6 e 7 nos apresentam informações interconectadas. Apenas 16% dos respondentes exerciam alguma atividade remunerada quando participaram do BSF. Vinte e oito por cento contribuía de alguma maneira para a renda familiar.

Os números aqui apresentam um desvio. Na questão 6, 16% de todos os respondentes exerciam atividade remunerada. Na questão 7, 28% dos respondentes contribuía para renda de suas famílias. Analisando objetivamente esses números, a quantidade de alunos que contribuía para a renda familiar se mostrou maior que do que aqueles que exerciam uma atividade remunerada.

Por isso, é prudente considerar somente os 16% para a questão da contribuição financeira na renda familiar. Certamente os alunos se confundiram ao se depararem com essa questão e com isso a responderam de forma inadequada. A redação da pergunta 06, contribuiu para esse equívoco. Para evita-lo, a pergunta deveria conter a seguinte opção: em caso de resposta “não”, dirija-se à pergunta 08.

Ainda assim, prevalece o seguinte entendimento: poucos alunos exerciam atividade remunerada e contribuía para a renda familiar antes do BSF.

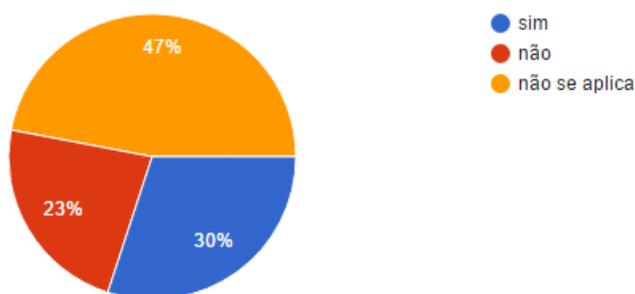
8. Você conseguiu algum emprego após a sua participação no BSF?



Após a participação no programa, cresce o número de alunos que conseguiram algum emprego. Dos 16% anteriores que exerciam alguma atividade em seguida ao programa, temos 55%, ou seja, a maioria dos alunos exercia alguma atividade remunerada. Com isso, seria possível deduzir que cresceu o número de participantes que passaram a contribuir para a renda familiar.

Contudo, é preciso entender como o ganho desse emprego e a natureza da atividade exercida se relacionam com a participação no BSF.

9. No caso de você ter conseguido um emprego logo após sua participação no BSF, o seu trabalho se relacionava diretamente com algum aspecto desenvolvido ou vivenciado no BSF?



Resgatando o resultado na pergunta 08, 55% dos participantes conseguiram um emprego após o BSF, no entanto o quadro acima aponta 53% que respondem sim ou não. Deveriam ser 55%.

Novamente, fica claro que os alunos se confundiram ao se depararem com as questões 09 e 10 e com isso a responderam de forma inadequada. O problema reside na redação da pergunta 08. Para evita-lo, a pergunta deveria conter a seguinte opção: em caso de resposta “não”, dirija-se à pergunta 11.

No entanto, a diferença é de apenas dois pontos percentuais, estando dentro da margem de erro para uma amostragem aplicada 10% do total de participantes do BSF.

Portanto, esse desvio não compromete a confiabilidade ao considerar os 53% dos respondentes que conseguiram um emprego após a participação no BSF. Desses, 30% do total afirmam que o trabalho que passaram a exercer se relacionava diretamente com algum aspecto relativo à participação no BSF.

Esses 30% correspondem a 58% daqueles que conseguiram um emprego logo após o BSF. Ou seja, dos alunos que conseguiram alguma atividade remunerada, a maioria afirma que essa atividade tem relação com aspectos desenvolvidos e vivenciados no BSF. Eles puderam exercer atividades cuja natureza dialogava com as experiências obtidas no programa.

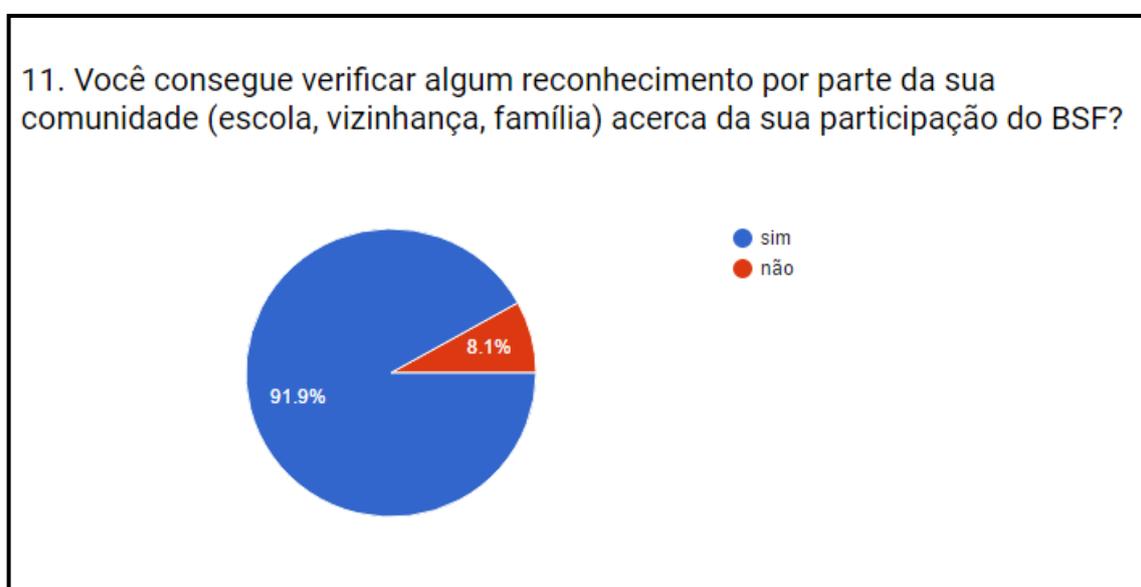


Para a questão 10, vamos considerar 52% de respondentes que conseguiram um emprego após a participação no BSF. Desses, 39% afirmam que a participação no BSF foi determinante para conseguir esse emprego, ou seja, 75% dos respondentes que conseguiram um emprego após o BSF afirmam que a participação no BSF contribuiu para que conseguissem seu primeiro emprego.

É possível depreender que a participação no BSF favoreceu a maioria dos alunos conseguir um emprego. Além do mais, a atividade exercida nesse emprego está relacionada às experiências adquiridas nesse programa.

Dessa maneira, enxergo a relevância desse programa como um possível fomentador de conquistas sociais para seus participantes.

Além dos benefícios mais tangíveis como ingresso ao ensino superior, inserção no mercado de trabalho e conseqüente contribuição para renda familiar, há outros aspectos que foram observados, em decorrência da participação no BSF. Dentre eles, trato a questão do reconhecimento, por parte comunidade na qual esses alunos convivem, no que concerne a essa participação no BSF.



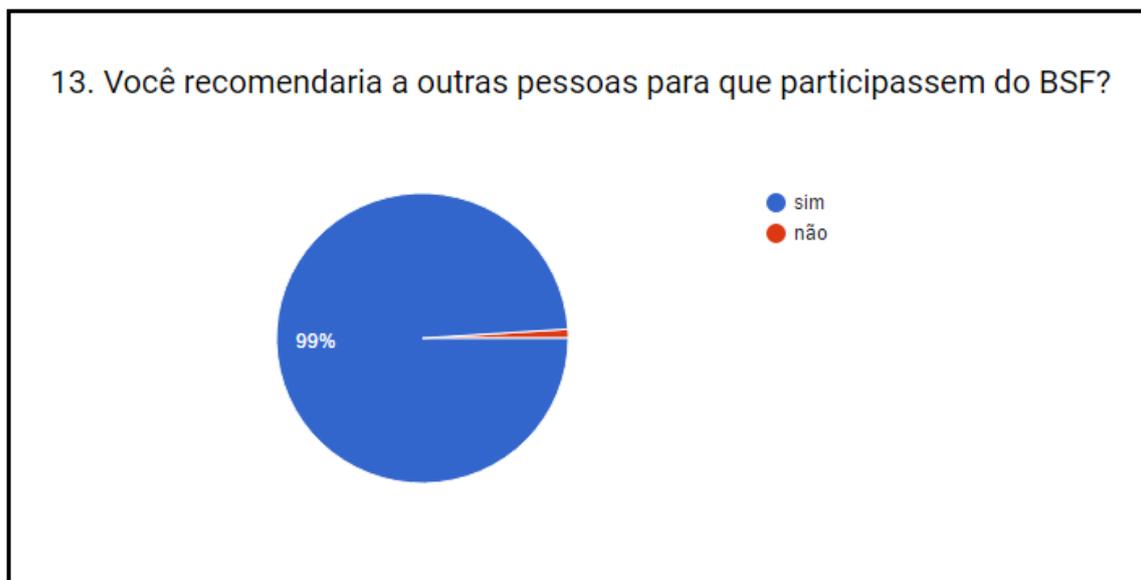
Quase de 92% afirmam ter percebido esse reconhecimento em suas famílias, escolas ou faculdades e vizinhança. A própria mídia local, (jornais, TV, redes sociais, veículos) na época realizou reportagens, contando a trajetória de alguns alunos e explicitando como essa experiência agregou valores positivos a eles.



Com relação ao engajamento em atividades voltadas para suas comunidades, ou o retorno daquilo que foi adquirido durante e a partir da experiência no BSF, 33% dos alunos afirmam ter algum envolvimento em ações voltadas a suas comunidades. É um número expressivo, considerando que o Brasil ainda dá passos modestos em relação ao trabalho voluntário, bem próximo a média mundial. O percentual de engajamento dos participantes do BSF está ligeiramente acima da média brasileira.

Uma pesquisa do Instituto Datafolha, realizada em dezembro de 2014, encomendada pela Fundação Itaú Social, mostrou que somente 28% das pessoas já participaram de algum tipo de trabalho voluntário e que 11% continuam atuando neste tipo de iniciativa. “O percentual brasileiro está abaixo da média mundial que é de 37%. China e Canadá, por exemplo, possuem, respectivamente, 55% e 50% da população envolvida em atividades voluntárias”, conta Lourdes Karoline Almeida Silva, pesquisadora em Políticas Públicas e professora da Universidade Estadual do Piauí (UFPI).

Talvez, como parte integrante das ações desses programas, se devesse estabelecer a contrapartida do investimento, feito pelo governo, por parte daqueles que foram beneficiados com o programa. Ao retornarem, esses alunos desenvolveriam projetos voltados para suas comunidades ou se engajariam em ações acadêmicas, relacionadas às experiências obtidas no programa.



Por fim, temos a constatação, quase unânime, por parte dos alunos, de que outras pessoas devessem participar em iniciativas como essa. 99% consideram pertinente essa experiência ser vivenciada por outras pessoas.

As questões, aqui já descritas, constituem-se como fundamentação para responder a seguinte pergunta de pesquisa: houve ganho social como consequência da participação no BSF?

4.2 Análise das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas com seis alunos, todos participantes do BSF. O roteiro delas consta de 21 perguntas, e se subdivide em quatro partes.

A primeira parte consiste de quatro questões, com o objetivo inicial de criar um clima positivo para deixar o respondente à vontade e contextualiza-lo acerca das futuras questões que seriam tratadas no decorrer da entrevista. Além disso, as questões tratam das motivações e do contexto educacional relativos ao estudo de uma LE, sendo elas:

- Qual foi seu interesse em estudar uma língua estrangeira?
- Qual motivo te levou a estudar LE no Centro de Línguas?
- De forma geral, como você analisa o seu curso de línguas estrangeiras no Centro de Línguas?
- As suas expectativas iniciais relacionadas à aprendizagem da LE foram atingidas ao concluir o curso?

A segunda parte diz respeito ao diagnóstico do desempenho linguístico, antes da participação no BSF. As seguintes questões foram abordadas nesse momento:

- Como você analisa seu desempenho em LE antes da sua participação no BSF? (desenvoltura, timidez, facilidade, motivação...)
- Quais as principais atitudes ou ações que você tomava para melhorar sua aprendizagem antes do BSF?
- Você acredita que para um aluno tornar-se bem sucedido, seja fundamental utilizar estratégias de aprendizagem corretas e buscar o desenvolvimento da autonomia?
- Falando especificamente a respeito de estratégias de aprendizagem, quais as estratégias utilizadas por você na aprendizagem de LE antes da sua participação no BSF? Essas estratégias lhe forneceram base para se tornar um aluno mais autônomo?
- Você tinha algum conhecimento a respeito de programas de mobilidade estudantil com imersão linguística antes de participar do BSF? Qual era o seu entendimento sobre eles?
- Quais foram suas motivações em participar do BSF?

A terceira parte aborda as questões referentes ao diagnóstico do desempenho linguístico durante e após a participação no BSF, por meio das seguintes perguntas:

- O BSF proporcionou a participação em atividades criativas e desafiadoras?
- Você se recorda de quais as estratégias de aprendizagem foram aprendidas e utilizadas por você durante e após sua participação no BSF?
- Essas estratégias de aprendizagem lhe forneceram base para se tornar um aluno mais autônomo?
- É possível afirmar que sua participação no BSF te proporcionou uma imersão linguística e cultural? Você pode me dizer algum exemplo?
- A imersão forneceu diferenciais positivos em relação às aulas convencionais no CIL? Quais?
- Uma postura autônoma em relação à própria aprendizagem acontece por meio da reflexão crítica e da tomada de decisões sobre esse processo. Você apresentava essa postura autônoma antes, durante e após sua participação no BSF?
- Você entende que seu desempenho linguístico após o BSF melhorou, manteve-se o mesmo ou diminuiu? Em quais habilidades específicas

• você constata alguma diferença em seu desempenho linguístico após sua participação no BSF?

- Como você analisa a importância do BSF na sua trajetória como aluno de LE?

A última parte da entrevista trouxe as considerações finais sobre questões alusivas à participação no BSF:

- Em sua opinião, programas como esse devem ser oportunizados, frequentemente, aos estudantes de LE?
- Você indicaria a seus amigos, parentes e demais conhecidos participarem em programas como o BSF?
- Você poderia apontar alguma crítica, sugestão ou elogio a respeito da edição do BSF que você participou?

Para a análise dos dados aqui tratados, destaco alguns dos excertos gerados a partir das respostas dos participantes das entrevistas. A análise de cada pergunta se destina a gerar uma teia de conclusões (respostas), de onde retiro os substratos para responder a primeira pergunta gerada para a pesquisa aqui tratada.

Os excertos foram selecionados na medida em que produziam informações substanciais às perguntas da entrevista, sendo descartados aqueles registros que não forneceriam dados relevantes para a pesquisa. Ao longo desta análise é possível verificar que em algumas perguntas utilizo excertos apenas de alguns respondentes, enquanto em outras perguntas apresento excertos de todos os alunos. Por vezes, a natureza dos dados obtidos de algumas falas não se traduz em dados robustos para elaboração de respostas. Há também casos em que dois ou mais respondentes apresentam respostas similares sobre a mesma pergunta. Algumas perguntas demandam selecionar relatos que tragam diversidade às informações.

4.2.1 Questões iniciais

1. Qual foi seu interesse em estudar uma língua estrangeira?

Ellis, (1994), já tratava que as pessoas apresentam objetivos bem distintos quando ingressam nos estudos de uma língua estrangeira. Vejamos o que alguns alunos apresentaram como interesse para se lançar aos estudos de uma LE.

Paulo: entre eles a busca por uma segunda língua que eu que eu pudesse ter maiores oportunidades visto que o mercado, a cada dia, busca melhores profissionais. (...)

Nicole: Eu tinha interesse porque eu tinha interesse na cultura francesa e eu sempre tive o sonho de morar fora fazer algum intercâmbio alguma coisa do tipo estudar fora. (...)

Patrícia: eu sempre quis falar outras línguas. Na verdade sempre desde pequena eu tinha vontade de conhecer muita coisa, então eu sempre conversei muito com todo mundo, sempre fui muito comunicativa, é uma forma de poder conhecer novos ares também compartilhar o que eu vivo também, de certa forma uma outra língua seria uma grande oportunidade. (...)

Dália: eu comecei a estudar inglês obrigatoriamente porque eu era aluna do Centro de Ensino Fundamental 2 do Guará 1 na quinta série. Então eu fui obrigada a estudar e não vejo isso como um fardo (...) porque eu sempre tive muita influência da língua estrangeira em meu cotidiano, desde influência por bandas, filmes. Então eu sou muito curiosa eu pesquisava na internet sobre a letra desde pequenininha mesmo pra tentar aprender o significado mesmo que eu não consegui se pronunciar e consegui entender muito bem. (...) foi por interesse próprio eu fui buscar, e até mesmo porque eu tinha essa visão de futuro ter uma segunda língua uma terceira ou quarta pra mim quanto mais, melhor.

Retomando ao que Ellis (1994) demonstrou quanto aos objetivos das pessoas ao estudarem uma LE, percebemos nesses quatro excertos com motivações bem distintas.

Paulo demonstra interesse por estudar LE em função das oportunidades e, possivelmente, das exigências do mercado de trabalho. Nicole já apresentou motivações fortemente intrínsecas, ao demonstrar interesse pela cultura francesa, vislumbrando a vivência dessa cultura por meio de estudos ou intercâmbio.

Já Patrícia expõe seus interesses além da dimensão linguística. Ela almeja possibilidade de interação social por ter uma personalidade bem comunicativa. Encontro o aporte teórico que explica essa intenção de uso da língua em Bakhtin/Volochinov (2004) onde:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 123).

Assim sendo, Patrícia se posiciona de maneira bastante distinta dos demais, ao manifestar interesse em utilizar língua para compartilhar as experiências advindas do contato e estudo da LE.

A fala de Dália exprime em princípio uma obrigação em estudar, isto ocorre em função do contexto escolar no qual ela estava inserida. A escola dela de ensino fundamental, optou por enviar seus alunos a cursarem LE em um CIL. Ainda assim, ela não considerava que essa obrigatoriedade fosse algo negativo em função do seu interesse por músicas em língua inglesa. Ao contrário de Patrícia, Dália demonstra uma motivação mais explícita devido à modalidade escolar na qual estava inserida.

Destacadas as falas desses quatro alunos, podemos chegar ao seguinte fato.

Resposta 01: as pessoas, de fato, possuem objetivos bem distintos que norteiam suas relações com língua estudada. quatro pessoas, quatro objetivos distintos.

2. Qual motivo te levou a estudar LE no Centro de Línguas?

De acordo com a estratégia de matrícula da SEDF e o Regimento das Escolas Públicas do DF, os Centros Interescolares de Línguas, por fazerem parte da rede pública de ensino do DF, ofertam vagas, prioritariamente, para os alunos da rede pública, atualmente em caráter de complementaridade, visto que anteriormente, o componente curricular LEM era cumprido em caráter de tributarietàade³¹ nos CILs. Os próximos excertos trazem informações quanto ao motivo que levou esses alunos a estudarem nos CILs.

Paulo: pela proximidade da minha escola porque eu estudava no CEF 2, então era obrigatório fazer (...) quando eu comecei ainda era obrigatório inclusive as turmas eram até bem lotadas. Depois que deixou de ser obrigatório ficou bem vazio e até melhorou a qualidade do inglês.

Jailton: na verdade eu não conhecia muito aqui. Meu pai ele tem um amigo que morava aqui (...) esse amigo do meu pai que foi falando sobre o centro interescolar de línguas que era uma oportunidade para estudante de escola pública. Então meu pai pediu para que ele me inscrever aqui no CILG.

Patrícia: (...) por eu possuir a oportunidade de estudar numa escola pública e por ser gratuito. (...) futuramente porque estudando na escola

³¹ A tributarietàade é a condição na qual algumas escolas enviam seus alunos a cumprirem o componente curricular LEM em regime de intercomplementariedade nos CILs. A escola não oferece a LEM ficando os alunos obrigados a cumprir o componente curricular nos CILs.

pública a gente consegue bolsas em alguns programas, até de intercâmbio, que, aleatoriamente, podem aparecer (...)

Dália: (...) tinha um garoto que morava no meu prédio que ele fazia o curso de inglês no Guará e ele falou que é muito bom porque primeiro é público, segundo, os professores, eles são ótimos eles são contemporâneos e contextualizam as coisas pra você, conseguem te dar ajuda caso você precise de alguma coisa, (...) então me foi recomendado e por interesse próprio também quando eu estava no ensino médio eu falei bom eu vou fazer porque eu quero ter um diploma de língua estrangeira.

Novamente, as razões pelas quais os alunos ingressaram nos CILs, embora dialoguem entre si, são bem distintas. Para Paulo era compulsório, já Jailton e Dália (em parte) lhes foram recomendado que estudassem no CIL. Patrícia, por sua vez, percebia as possibilidades que o CIL poderia lhe oferecer, bem como Dália, ao perceber que receberia uma certificação quando concluísse o curso.

As diferentes formas que levaram alguns alunos ao cursarem LE nos CILs, estão, dialogicamente, ligadas às razões pelas quais eles optaram por estudar uma LE.

Para Paulo, fatores extrínsecos como tributabilidade e mercado de trabalho, determinaram tanto a escolha da escola, bem como suas motivações para estudar LE.

Patrícia tinha vontade de conhecer novos ares e isso a fez considerar estudar em uma escola que lhe permitisse bolsas em programas de intercâmbio.

Resposta 02: é possível inferir a escolha da instituição de ensino estritamente atrelada aos motivos pelos quais os alunos decidem estudar uma LE.

3. De forma geral, como você analisa o seu curso de línguas estrangeiras no Centro de Línguas?

Quero retomar o seguinte panorama, tratado anteriormente na revisão da literatura: é sabido que na Educação Básica, as aulas de LE são ministradas no máximo duas vezes por semana, e geralmente no próprio vernáculo, com ênfase na compreensão escrita e estruturas gramaticais. Com isso, uma abordagem que confira aos alunos desempenho com mais proficiência nas quatro habilidades da LE fica restrita a cursos particulares de idiomas e a alguns raros centros públicos de línguas, como os CILs.

Com isso, julgo ser importante verificar como os alunos apreciam os cursos dessas instituições. Vejamos o que eles dizem:

Paulo: (...) em geral eu achei muito bom porque na época eu não ia fazer provavelmente o curso em outro local, saindo de lá eu vi que eu sabia me comunicar, fui até bem outras provas como eu falei antes.

Jailton: eu achei o curso bem completo porque quando antes de eu começar a estudar espanhol eu tinha uma visão que era parecido com português mas quando comecei a estudar eu vim desde o básico e estudei praticamente todas as coisas do espanhol. (...) Hoje eu vejo assim poucas coisas que eu falo, ah isso aqui eu não estudei, praticamente eu não me lembro de ter visto alguma coisa que eu não tenha estudado aqui no CILG.

Caio: tinha uma professora sei lá do B1 ou B2 ela me deu aula nos três semestres e ninguém sabia nada, é porque a maioria, ninguém tinha estudado inglês antes. (...) e ela conseguiu uma didática que era tão boa que ela conversava com pessoal e você conversava o tempo todo em inglês, então isso foi me apaixonando (...). Os professores do CIL são muito bons, eles têm uma didática boa, pelo menos no Gama os professores lá são ótimos.

Dália: excelente, excelente. Eu no comezinho do J1 eu tive uma professora muito boa e acrescentou muito no meu vocabulário, na estrutura linguística e tudo mais. (...) todos os professores do CIL eles são excelentes. Eu digo isso porque eu tive aula com três ou quatro professores diferentes lá (...) então muito bom eu só tenho elogios a dar aos professores ao centro de línguas também porque é uma iniciativa ótima mesmo para a população.

No discurso de Paulo, fica clara sua satisfação em função do resultado alcançado. Ele percebeu que era o se comunicar. A escola, nesse caso, cumpriu o seu papel como consta em seu objetivo geral³²:

(...) a construção do conhecimento do aluno para que possa ler, entender, falar e escrever em pelo menos uma língua estrangeira moderna, colaborando para o processo emancipatório, para acesso ao mundo de trabalho e formação para o exercício da cidadania.

Para Jailton, a natureza do curso o deixou extremamente satisfeito. Ele afirma que fez um curso completo e abrangente, no sentido em que pouca coisa da língua espanhola ele deixou de ter contato no CIL. Normalmente, os cursos nos CILs do currículo pleno, até 2015, tinham duração de seis a sete anos. Durante esse período é bastante provável que o aluno tenha contato com uma grande quantidade de conteúdos e situações de uso real da língua. Os currículos das línguas estudadas nos CILs conferem aos concluintes certificados que são aceitos para concessão de créditos de disciplinas de

³² Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito

línguas estrangeiras em instituições de ensino superior como a Universidade de Brasília, em função da carga horária e dos conteúdos aprendidos.

Caio e Dália destacam a alta qualidade do corpo docente, no que se refere à abordagem de ensino. Normalmente, a qualidade dos professores de línguas das escolas públicas, em geral, é bastante questionada, muito em função das próprias condições de trabalho que estão longe do ideal para o ensino e aprendizagem de LE. No entanto, os discursos de Caio e Nicole só corroboram a avaliação da comunidade escolar do DF sobre a qualidade dos professores dos CILs. Os professores, no geral, são destacadamente reconhecidos pela competência linguística que apresentam e pela abordagem de ensino adequada ao desenvolvimento da competência comunicativa pelos alunos.

Resposta 03: os alunos enaltecem o curso nos CILs, visto que essas instituições públicas de ensino LE se destacam com a devida distinção no tocante aos bons resultados alcançados pelos seus alunos e pela alta qualidade do corpo docente.

4. As suas expectativas iniciais relacionadas à aprendizagem da LE foram atingidas ao concluir o curso?

Partindo dessa avaliação positiva, por partes dos alunos, em relação ao curso propriamente dito, e com base nas expectativas iniciais desses alunos, há de se verificar como essas expectativas estavam evidenciadas após concluírem seus cursos.

Nicole: eu quando comecei eu pensava que eu nunca conseguiria falar francês fluente porque por ser algo muito novo e muito fora da minha realidade. Eu pensava que eu não ia conseguir ouvir com meu aprendizado inicial e pensava: “isso é muito difícil você falar fluentemente uma língua” (...) Eu não tinha um conhecimento mais formalizado do francês, então eu acho que começando do zero com profissional me ajudando foi algo que me deu uma boa base. Depois que eu tive essa base, minha aprendizagem fluiu muito rapidamente, por algo que, a princípio, eu chegava em casa e estudava porque era tudo muito novo, não assimilava ainda direito mas em muito pouco tempo já fluiu (...) Eu minha amiga, nós entramos no curso pensando nisso, pensando em oportunidades futuras que a língua poderia nos trazer. (...) A gente ouviu falar que o CILG tinha feito uma viagem até anteriormente com pessoal. A gente ficava sonhando com isso. (...) Então eu terminei o curso da melhor maneira possível porque eu consegui atingir meu objetivo principal, era algo que eu realmente não esperava conseguir porque tava muito distante da minha realidade.

Jailton: sim primeiro porque eu já tinha esse desejo de aprender a falar espanhol e quando eu terminei o curso eu vi que eu melhorei bastante

meu espanhol e também realizei o desejo que desde criança que eu tinha desejo de visitar a Espanha e no decorrer desse curso eu tive a oportunidade de participar do Brasília Sem Fronteiras. Então sim, as expectativas foram realizadas.

Patrícia: sim 100%. A princípio, eu queria mesmo era fazer intercâmbio eu sempre quis passar pra fora do país (...), mas eu não tinha condições financeiras. E aí eu acho que eu não lembro o ano exatamente mas lá no CIL 2 vieram alunos de outras partes do mundo. (...) eles foram e visitaram a gente e foi assim que eu fiquei mais assim, nossa eu tenho que estudar eu tenho de conseguir também participar de um intercâmbio é minha oportunidade. (...) Então deu tudo certo, da forma perfeita que eu imaginava quando eu era criança.

De uma maneira geral, as falas dos três participantes demonstram que suas expectativas com relação ao curso foram atingidas. No entanto, as falas de Nicole e Jailton revelam uma expectativa atrelada à aprendizagem propriamente dita. Eles explicitam possuir preocupações iniciais acerca de seus desempenhos linguísticos. i

Nas questões relativas a vivenciar uma imersão na língua estudada, por meio de intercâmbios ou cursos fora do país, todos afirmam ter alcançado esse objetivo. Essa conquista coincide com os interesses apontados por Nicole e Patrícia a estudarem uma LE e terem escolhido os CILs.

Resposta 04: os alunos tiveram seus objetivos iniciais alcançados ao concluírem seus cursos nos CILs.

De um modo geral, a relação desses alunos com os CILs lhes conferiu resultados, previamente, ambicionados. Pude verificar em suas falas, comprovada satisfação com a qualidade do ensino oferecido nesses CILs, agregando o fato de, por meio dos CILs, eles terem participado de um programa de intercâmbio, conquistando o direito de vivenciarem a língua estudada em um contexto de imersão.

Tomando por base o descrito no edital nº 1 BSF 2014 CIL, DE 16 DE ABRIL DE 2014 - PROGRAMA BRASÍLIA SEM FRONTEIRAS 2014 – CENTROS INTERESCOLARES DE LÍNGUAS, parágrafo 2:

b) ser estudante regularmente matriculado no Centro Interescolar de Línguas da rede pública de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; c) ser estudante da rede pública de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal ou dela oriundo; (...)

A única forma desses alunos, provenientes da rede pública de ensino, participarem de um programa de intercâmbio como o BSF, é estarem matriculados nos

CILs. Sem o acesso a esse tipo de instituição, os alunos teriam de buscar outras maneiras de vivenciarem uma experiência de imersão como a oportunizada pelo BSF.

Há de se salientar a importância dessas instituições para as ações relativas ao ensino e aprendizagem de LE no DF, e os desdobramentos ocorridos dessa relação, aqui destacado a imersão por meio de um programa de mobilidade estudantil.

4.2.2 Questões acerca do diagnóstico do desempenho linguístico, antes da participação no BSF.

Nessa parte, abordo algumas questões referentes ao processo de aprendizagem da LE por parte desses alunos nos CILs, anteriormente a participação no BSF. Analisar essas questões é de fundamental importância para que, em seguida, se torne possível contrapô-las ao momento pós-participação no BSF, e assim verificar como se manifestou o desempenho linguístico dos participantes após o programa.

05. Como você analisa seu desempenho em LE antes da sua participação no BSF? (desenvoltura, timidez, facilidade, motivação...)

Para se verificar a condição do desempenho linguístico dos participantes desta pesquisa, há de se entender primeiramente como eles compreendiam esse desempenho à priori de sua participação no BSF. Essa compreensão provém exclusivamente dos relatos dos alunos, visto que na metodologia desta pesquisa não está disposta nenhuma outra maneira de aferir esse desempenho, quer seja por instrumentos formais de avaliação ou relatos dos professores desses alunos.

Paulo demonstra como se sentia com relação a usar a língua em sala de aula.

Paulo: No Brasil a gente tem uma cultura de que quando você começa a falar inglês ou você fala completamente certo ou você fica completamente calado e essa cultura me levou a ficar muitas vezes calado por ter experiências de que alguma vez eu comecei a falar alguma coisa e as pessoas me corrigiram de uma forma desagradável. (...) já tive professores que fizeram também, mas a maioria entre os colegas que faziam o inglês em algum outro lugar.

É possível perceber um desconforto de Paulo para usar a língua, muito em função de um ambiente hostil. Seu filtro afetivo se elevou por causa de correções inadequadas feitas a ele, pelas pessoas em sala de aula, tanto alunos quanto professores. Essa situação indica que Paulo, por vezes, pouco participava das aulas. É comum encontramos ambientes hostis nos quais as práticas discursivas são restringidas por

atitudes conscientes e inconscientes de professores e colegas de sala. Esse excesso sugere uma supervalorização do erro no processo de ensino/aprendizagem, visto que as ocorrências desses erros devem ser tomadas como possibilidades de reflexão para a consolidação da aprendizagem.

Jailton também apresenta um relato semelhante quanto ao seu desempenho linguístico.

Jailton: Antes eu não tinha essa total segurança. Eu ficava assim, vai que eu falo alguma coisa errada essa insegurança de falar, eu já estudei esse conteúdo, mas aí eu vou e falo alguma coisa errada. Eu não era muito seguro nessa parte da língua e isso eu assumo.

Novamente, o receio de errar aparece na prática de sala de aula. A insegurança perante o que já tinha sido estudado decorria do medo de errar.

Schumann (1978) defende que os fatores sociais e afetivos influenciam na aquisição, e que o aprendente precisa se sentir parte de um grupo para que vivencie situações de interação social intermediadas pela língua. O discurso de Paulo nos mostra que esse cenário dificultava a interação e, por conseguinte, a sua aprendizagem. E o discurso de Jailton nos revela que a insegurança comprometia sua produção oral.

Já Nicole nos apresenta o seguinte excerto:

Nicole: () eu ia bem, mas eu ia bem em certas áreas com a professora em sala, posso dizer pra mim era fácil de resolver, quanto a escrita também era fácil, coisas que me davam tempo, atividades em que eu tinha tempo para pensar eu tipo lendo um texto, parágrafos eu me saia muito bem. (...) era um aprendizado meio congelado assim, não funcionava em todas as áreas. (...)

Esse excerto nos possibilita verificar que, apesar da aprendizagem transcorrer de uma maneira positiva, Nicole ainda explicitava dificuldades em determinadas questões, principalmente naquelas em que não havia um acompanhamento da professora.

Trazendo o conceito de Littlewood (1996) cujo o conceito de autonomia está calcado na capacidade independente de fazer escolhas que governem suas ações e seja capaz de aplicá-las, Nicole, embora demonstre que algumas ações languageiras aconteciam satisfatoriamente, não apresentava o grau de autonomia necessária para se sentir seguro a operacionalizar algumas ações da língua sem a presença da professora.

Essa condição é bastante comum em salas de aula onde a abordagem de ensino é centrada no professor. Por vezes, os próprios alunos que se mantêm dependentes dos

professores, esbarram em dificuldades para percorrerem certos caminhos e assumirem riscos sem a deliberação direta do professor.

A questão da autonomia do aluno, associada a uma abordagem centrada no professor e o filtro afetivo elevado possuem relação direta com o desempenho demonstrado pelos alunos.

Resposta 05: apesar de alguns alunos apresentarem desempenho satisfatório, uma abordagem mais centrada no professor e um filtro afetivo bastante elevado deles são alguns impeditivos para se alcançar o desempenho desejado na língua.

06. Quais as principais atitudes ou ações que você tomava para melhorar sua aprendizagem antes do BSF?

No intuito de compreender com maior precisão o que determinava o desempenho dos alunos, no período anterior à participação no BSF, entendo ser relevante observar quais atitudes e ações esses alunos buscavam utilizar para melhorar sua aprendizagem na língua.

Tomemos o seguinte relato de Nicole.

Nicole: quando eu chegava lá em casa depois da aula eu gostava de pegar o livro e ir pras partes mais avançadas e tentar estudar antes que o professor, a professora no caso, desse aquela matéria pra gente, ai eu via se eu tinha alguma dificuldade eu já pesquisava logo e tentava falar sozinha, é uma coisa que eu fazia bastante. (...) eu até hoje eu tenho essa mania, quando não tem alguém pra conversar, não é sempre que se tem alguém pra conversar, eu começo a conversar sozinha (...)

Embora, anteriormente, ela apresentasse maior dificuldade em utilizar a língua, mais especificamente, sem o monitoramento do professor, ela não deixava de buscar o entendimento de certos conteúdos por conta própria, antecipadamente à intervenção da professora.

Esse tipo de atitude pró ativa com relação a sua aprendizagem, encontra eco em Dickinson (1995), pois revela uma atitude autônoma em relação à aprendizagem, na qual buscava apropriar-se dos conteúdos antes de eles serem apresentados pela professora e capacitar-se para uma aprendizagem independente. Por meio dessas ações, Nicole conseguia alcançar êxito em sua aprendizagem.

Jailton nos traz o seguinte relato.

Jailton: eu ouvia músicas em espanhol, eu pesquisava músicas em espanhol e eu ouvia e tentava entender tudo que tava sendo dito e tentava aprender pronúnciação como os cantores cantavam. Eu reconheço também de certa forma isso foi me dando mais segurança na hora de me expressar porque eu vi que eu pensava que poderia me expressar errado e na verdade tava certo. Então já foi uma alternativa pra me dar maior segurança pra me expressar em espanhol.

Nesse relato, é possível perceber, também, um engajamento de Jailton para melhorar sua produção oral. Ele usa, ao final de sua fala, o termo alternativa. É presumível que o professor oferecesse alguma(s) estratégia(s) para os alunos melhorarem sua expressão oral, contudo Jailton ia além dessas, ele buscava alternativas para incrementar essa habilidade. Novamente, observamos indícios de certo grau de autonomia em seu processo de aprendizagem da língua espanhola.

O relato de Caio é ainda mais sugestivo para uma consciência de desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma:

Todas as informações por exemplo, as configurações de celular, de Facebook, tudo mais, eu colocava e usava em inglês. (...)

Caio demonstra uma disposição em usar a língua além do contexto educacional. Ao utilizar a língua inglesa em situações fora do cotidiano escolar, ele extrapola a competência linguística. A língua passa a fazer parte de suas ações corriqueiras, com isso passa a promover sentidos mais consistentes de uso. Essa prática fora do cotidiano escolar pode reverberar em uso de língua mais consciente e consolidado dentro do contexto de aprendizagem formal.

O último relato, a esse respeito, vem de Patrícia.

Patrícia: então eu tentava me forçar a ver filmes em inglês sem legenda ou ver uma vez em português e depois ver totalmente em inglês, tentava ler, escutar uma música, música eu ouvia bastante, tentar identificar as falas né, isso eu fiz bastante, mas não era muito certinha eu não tenho costume de ver seriados, de ver muito filme, nem vejo muita televisão. Então pra mim, eu tive uma certa dificuldade, mas eu tentava.

Considerando o exposto por Patrícia, vemos claramente as tentativas em buscar melhorias em seu desempenho na língua por meio de filmes e músicas. No entanto, seu relato expõe que essa busca não ocorria de maneira sistêmica, “não era tão certinha”. Apesar das tentativas, essa maneira não sistematizada de buscar opções com vistas a

melhorar seu desempenho na língua não forneceu o resultado esperado, pois ela confirma certa dificuldade no uso da língua.

Resposta 06: apesar de apresentarem resultados diferenciados, os alunos buscavam melhorar seu desempenho na língua, por meio determinadas ações e atitudes diversas (alternativas), de maneira não sistêmica.

7. A respeito de estratégias de aprendizagem, quais as estratégias utilizadas por você na aprendizagem de LE antes da sua participação no BSF? Essas estratégias lhe forneceram base para se tornar um aluno mais autônomo?

Anteriormente, ficou evidenciado que os alunos recorriam a determinadas ações para melhorarem seu desempenho na LE. Essas ações, que eram colocadas em prática, apresentam algumas das características retratadas por Vilaça (2003, p.158), como:

(...) buscam influenciar a aprendizagem positivamente, facilitando e/ou acelerando a aprendizagem; são empregadas de acordo com o contexto e com a situação pedagógica para a realização de uma tarefa ou para o uso de uma língua; apresentam fatores de naturezas motivacionais (crenças), atitudinais (abordagem do professor, monitoramento por parte dos alunos) e lidam com dimensões metacognitivas, afetivas e sociais da aprendizagem, e não apenas com a cognitiva.

Essas características conferem a essas ações o aspecto de estratégias de aprendizagem. Sem grandes pormenores, é possível afirmar que os alunos faziam uso de passos (RUBIN 1975, p.43; OXFORD, 1990, p.1), comportamentos (O'MALLEY e CHAMOT, 1990, p.1), pensamentos (O'MALLEY e CHAMOT, 1990, p.1), atividades (ELLIS, 2001), processos (COHEN, 1998, p.5), ferramentas (OXFORD, 1990, p.1), dispositivos e técnicas (RUBIN, 1975; ELLIS, 2001) durante a aprendizagem da língua.

No entanto, esses mecanismos não eram reconhecidos como estratégias de aprendizagem porque lhes faltava o uso de maneira consciente. Essa proposição se fundamenta em (WENDEN, 1991; DICKINSON, 1994; NUNAN, 1995; COHEN, 1998; SCHARLE e SZABÓ, 2000; BROWN, 2001; OXFORD, 1990, 2002 e 2004; CHAMOT, 2004), ao afirmarem que é por meio da conscientização das estratégias de aprendizagem que se chega a uma melhor instrumentalização dos alunos para a aprendizagem de uma língua.

A partir dos relatos dos alunos, procuro identificar a ocorrência dessas estratégias em seus processos de aprendizagem.

Paulo: assim naquele tempo eu não tinha muitas estratégias assim, mas eu não acho didático você e procurar no dicionário, por exemplo, na minha visão. Mas algumas vezes, eu procurei no dicionário, a internet eu usei um aplicativo de inglês (...). Então, lá no inglês ouvia no iPad procurava uma palavra e anotava alguma coisa.

Considerando a classificação das estratégias de aprendizagem definidas por O'Malley e Chamot (1990) em cognitivas, metacognitivas e socioafetivas, Paulo ao recorrer ao dicionário e à internet como estratégias para determinadas situações em seu processo de aprendizagem fez uso de estratégias cognitivas, uma vez que o uso de dicionário e da internet está associado à realização de tarefas específicas de aprendizagem, envolvendo a manejo direto de determinado conteúdo.

Nicole: (...) Quanto aos tempos verbais, a princípio eu lembro que eu ficava conjugando os verbos porque é bem diferente você tem de decorar mesmo assim as terminações e eu ficava fazendo esses quadros chatos.(...) Pra mim o meu foco era saber falar francês então quanto a fala é eu pegava música eu escolhia uma música e me determinava aprender a cantar aquela música (...)

Para analisar o uso das estratégias descritas por Nicole, utilizo Oxford (1990, p.43) que divide as estratégias de aprendizagem em dois grupos: estratégias diretas e indiretas. Retomo a compreensão de que as estratégias diretas são aquelas em contato direto com a língua-alvo, por meio de situações e tarefas de aprendizagem, estando subdividas em três grandes grupos: memória, cognitivas e compensação. Já as estratégias indiretas são aquelas relacionadas ao gerenciamento da aprendizagem, estando subdividas em: metacognitivas, afetivas e sociais.

Para administrar a questão dos tempos verbais, Nicole fazia uso de estratégia direta de memória. No que dizia respeito à oralidade, Nicole recorria a estratégias diretas e compensação porque utilizava as músicas tanto para compreensão quanto para a produção linguística.

Patrícia nos traz um relato significativo no que diz respeito ao uso de estratégias como base para se tornar um aluno mais autônomo.

(...) tem muita gente que não tem esse espírito de procura, de chegar e falar, “não, eu vou aprender essa língua então eu vou ter que dar um jeito vou pesquisar eu vou ver métodos, como eu posso fazer”. (...) E aí de certa forma, o professor é essencial pra dar esse empurrãozinho, destacar assuntos que a gente não costuma ver, ou coisas um tanto culturais que a gente não sabe, pra aguçar a vontade do aluno em saber esses certos assuntos certos temas. (...)

Logo em seguida, Patrícia é questionada:

Glauco: (...) um aluno bem sucedido ele tanto recorre a essas estratégias e tenta desenvolver certo grau de autonomia, quanto também ele recebe um suporte? Porque alguns não conseguem buscar, eles precisam de um suporte, de um acompanhamento do professor, e aí eles conseguem também se tornar bem sucedidos.

Então Patrícia conclui da seguinte forma:

Com certeza, mas é o esforço de cada um eu acho que pra conseguir isso mesmo tem de ter espírito de procura, acho que a palavra é essa, a ideia seria essa.

Nessa parte da entrevista, Patrícia pontua como fundamental o espírito de procura. De acordo com estratégias descritas por Oxford (1990) esse espírito de procura pode ser entendido como estratégias indiretas de metacognição. Além disso, ela considera como essencial a intervenção do professor quando o aluno não consegue coordenar certas ações para sua aprendizagem.

Para Patrícia, o essencial é o aluno apresentar esse espírito de procura, e ter à sua disposição o professor para auxiliá-lo nesse processo. Esse pensamento dialoga com o princípio de uma autonomia na aprendizagem, que segundo Macaro (1997, p.168). Essa definição explica o que Patrícia considera como espírito de procura.

Embora Patrícia cite a questão da autonomia como imprescindível ao processo de aprendizagem, nem ela e outros respondentes conseguiram assegurar que o uso dessas estratégias lhes forneceu uma base para serem alunos mais autônomos.

Resposta 07: fica evidenciado a utilização de estratégias de aprendizagem (cognitivas, de memória, de compensação), por parte dos alunos, ao entenderem a importância de utilizar estratégias metacognitivas, contudo, eles não conseguem reconhecer que essas estratégias lhes conferiram uma base para uma aprendizagem autônoma, no período que antecedeu a participação no BSF.

08. Você acredita que para um aluno tornar-se bem sucedido, seja fundamental utilizar estratégias de aprendizagem corretas e buscar o desenvolvimento da autonomia?

Como visto anteriormente, os respondentes não demonstraram convicção de terem desenvolvido uma base para uma aprendizagem autônoma a partir do uso das

estratégias de aprendizagem colocadas em uso por eles. Para entendermos essa questão, vamos verificar quais as crenças desses alunos sobre a relação entre um aluno ser bem sucedido e fazer uso de estratégias de aprendizagem corretas para desenvolver a autonomia.

Vejamos alguns relatos:

Caio: eu creio que sim. Porque, por exemplo, quando você busca a sua autonomia você aprende com a sua significação e isso fortalece muito a sua base na língua. Você aprende o que te interessa, com aquilo que te motiva, então isso ajuda bastante e acaba formando uma base sólida pra essa construção linguística mesmo, em termos de dominar a língua, Então faz todo sentido sim. Creio que sim.

Jailton: sim eu acredito que um bom aluno ele utilize de algumas estratégias para aprendizagem até pra poder fixar melhor o conteúdo. Algumas estratégias são muito boas, eu acredito que isso também tá ligado a ser autônomo porque a partir daí você investe mais em você. Aí você pensa, “eu já aprendi isso”, então eu pego isso e vejo mais coisas pra fixar e usa as estratégias para pegar isso. Então você acaba se tornando um pouco mais autônomo.

Dália: claro, assim não só no inglês como tudo que você aprende na escola, (...) o que você estuda você tem que desenvolver por si só em casa, você tem de ter autonomia você tem de ter vontade própria, iniciativa de ir lá e estudar, não adianta você simplesmente fazer isso na escola e achar que é suficiente, tudo você tem que revisar tem que praticar.

O relato de Caio se concentra especificamente na questão da autonomia. Ele entende que ao buscar uma aprendizagem autônoma, você recorre àquilo que é relevante para sua vida. O interesse alimenta a motivação, e partir dessa motivação e com o filtro afetivo baixo, tem-se uma condição propícia para a formação de uma base sólida com vistas a demonstrar domínio na língua. Esse domínio linguístico está associado ao êxito no uso da língua. O relato de Caio então pressupõe a autonomia como condição para um aluno bem sucedido.

Os relatos de Jailton e Dália nos explicam sobre as questões envolvendo o uso de estratégias de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia com o fato do aluno ser bem sucedido.

Jailton traz a ideia de investimento. Investir seria recorrer a ações para fixar melhor o conteúdo. Em seu relato, ele afirma que essa procura por melhorar o desempenho na língua se traduz em um aluno mais autônomo, engajado em sua aprendizagem.

Dália, no que lhe concerne, confirma a necessidade de transpor a aprendizagem para fora da sala de aula. Ela entende que o aluno deve recorrer às estratégias no sentido de sempre estar em contato com a língua fora do contexto escolar. Ela cita o contexto domiciliar como ambiente para fazer uso da língua. Com isso Dália acredita que essa ação se traduz em vontade própria por monitorar a própria aprendizagem.

Esse pensamento de Dália converge àquele defendido por Crabbe (1993) que afirma que as ações do domínio público devem estar atreladas àquelas do domínio particular. As atividades realizadas em sala de aula, de maneira individual ou colaborativa, normalmente pré-definidas no currículo prescindem justamente acionar o domínio particular no qual estudante utiliza os elementos das atividades desse domínio público de maneira remodelada e aplicada com relevância para sua vida fora da sala de aula.

Resposta 08: os alunos correlacionam o uso de estratégias de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia à condição de ser um aluno bem sucedido.

09. Você tinha algum conhecimento a respeito de programas de mobilidade estudantil com imersão linguística antes de participar do BSF? Qual era o seu entendimento sobre eles?

Como estamos analisando o contexto de aprendizagem dos alunos anteriormente a participação no BSF, é de suma importância perceber qual o entendimento desses alunos a respeito de programas de mobilidade estudantil.

Para essa questão, trago os relatos de todos os participantes da entrevista. Considero fundamental verificar o entendimento de cada aluno sobre esses programas.

Paulo: antes de participar, como eu disse, eu já tava na UnB, então já acontecia o Ciências sem Fronteiras e muitos alunos inclusive amigos foram e quando voltaram estavam praticamente fluentes em inglês.

Caio: quando eu sai do Ensino Fundamental e fui pra outra escola. Lá eles têm muitas essa cultura de intercâmbio. (...) Então no começo de Ensino Médio eu tive mais essa relação com intercâmbio e o pessoal também costumava muito fazer intercâmbio quase todas as férias. (...) uma minha amiga foi passou uma semana lá, então eu tive bastante conhecimento e contato.

Jailton: na verdade eu só conheci mesmo porque às vezes tinha reportagem nos jornais, televisão falando de estudante de universidades ou faculdades que estudavam no exterior fazendo esse intercâmbio, mas era só esse o meu conhecimento sobre intercâmbio.

Nicole: então não eu. Em várias escolas públicas, se existia alguma coisa eu realmente não sabia. Eu estudava em escola pública então eu não tinha nenhuma oportunidade. (...) Não sabia o nome de nenhum programa e como isso aconteceria e também se eu teria que bancar e se isso seria possível. Então era algo muito abstrato não sabia de nada concreto.

Patrícia: eu sempre tive muita vontade de participar de alguns né, mas eu não sabia de muitos. Na época surgiu o BSF, mas assim não tinha muito, digamos que um compartilhamento assim dessas coisas (...)

Dália: a minha ideia de intercâmbio não era vasta, era limitada entendeu, eu pouco sabia e pouco pesquisei sobre. Quando eu comecei a estudar inglês eu nunca havia imaginado, nunca havia pensado em tomar a iniciativa de procurar programas de intercâmbio (...)

Dos seis participantes da pesquisa, apenas dois, Paulo e Caio, manifestaram conhecimento acerca desses programas. Paulo relatou conhecimento sobre o programa Ciências sem Fronteiras, em função da participação de terceiros nesse programa. Caio afirmou ter tido conhecimento ainda no Ensino Médio. Ele cursou o Ensino Médio no Colégio Galois, uma escola particular bastante conceituada no DF, cuja clientela é majoritariamente proveniente da classe de alto poder aquisitivo. Isso explica o fato de muitos de seus colegas terem participado de programas de intercâmbio.

Jailton demonstrou conhecimento sobre esses programas restrito aos relatos ocasionais veiculados na mídia.

Os relatos de Nicole, Patrícia e Dália revelam nos indicam pouco ou nenhum conhecimento a respeito desses programas. Em seu relato, Nicole afirma não ter tido conhecimento por falta de oportunidade, pois onde estudava, não havia acesso a esse tipo de informação. Patrícia, igualmente diz que faltavam informações compartilhadas a esse respeito, por isso pouco sabia sobre esses programas embora tivesse expressado o desejo em participar deles. Dália, também, tinha conhecimento limitado, e admite não ter buscado informações nesse sentido.

Paulo e Caio apresentaram conhecimento sobre o assunto. Paulo já era aluno na Universidade de Brasília e Caio aluno da referida escola particular aqui do DF. Nenhum deles era aluno do Ensino Médio na rede pública. Ao passo que Jailton, Nicole, Patrícia e Dália, antes de participarem do BSF estavam cursando o Ensino Médio em escolas da rede pública. O fato de eles terem estudado nessas instituições sugere que essa iniciativa em participar em programas de intercâmbio, não faz parte do cotidiano escolar dos

alunos dessas instituições, no que diz respeito a informações, experiências e expectativas sobre intercâmbio.

Resposta 09: os participantes (dois alunos) que apresentaram algum conhecimento a respeito de programas de mobilidade estudantil com imersão linguística antes de participar do BSF eram alunos provenientes de instituições de ensino não pertencentes à rede pública de ensino do DF.

10. Quais foram suas motivações em participar do BSF?

Uma vez que dois terços desses alunos pouco sabia ou desconhecia sobre programas de mobilidade estudantil, é indispensável, para os objetivos desta pesquisa, saber o que fomentou esses alunos a participarem de algo tão apartado de suas realidades.

Novamente, considero os relatos dos seis participantes da pesquisa para analisar esse quesito. Os seis respondentes fornecem informações distintas que conferem solidez e pluralidade de elementos para a construção da respostas para essa pergunta.

Paulo: entre outras coisas a oportunidade de um programa oferecido para os melhores alunos que desse oportunidade tanto de ter uma imersão cultural e linguística aprender sobre ter um novo ponto de vista do que é um país de primeiro mundo. Eu também nunca tinha viajado pra nenhum outro país.

Paulo afirma que a oportunidade de vivenciar uma imersão linguística e cultural e a oportunidade de viajar para fora do país foram suas maiores motivações. Paulo já pressupunha que esses programas ofereciam essa imersão linguística e cultural por já ter conhecimento acerca de outros programas dessa natureza.

Jailton respondeu a essa questão da seguinte forma:

Jailton: então primeiro por ser uma experiência nova, como você falou, eu não era muito familiarizado então com isso, então eu saberia melhor como que é um programa, eu sentiria na pele como que é um programa de intercâmbio. (...) Outra coisa também que me motivou foi o fato da viagem ser para Espanha que era uma vontade minha desde criança viajar e conhecer a Espanha e também a parte de melhorar o espanhol, de avaliar o meu nível de espanhol como que ele está. (...) também me chamou atenção porque se não fosse custeado pelo governo eu acho que eu, minha família não teria condições de me mandar para fora por um período tão longo.

Jailton apresenta os seguintes motivos: experiência nova sobre algo (intercâmbio) até então pouco conhecido. Em seguida o fato de poder viajar para conhecer a Espanha e com isso melhorar o seu espanhol. Havia uma intenção, expressamente, linguística ao participar do BSF. E, por fim, pelo fato do programa ter sido custeado pelo integralmente pelo governo.

Nicole nos apresenta o seguinte relato:

Nicole: todas, porque era o meu sonho, meu sonho de vida, sempre quis estudar fora. Sempre quis ter contato com outra cultura, eu entrei no curso de francês com esse objetivo, então quando eu fiquei sabendo desse programa foi fantástico. (...)

Nicole aponta que a possibilidade de estudar fora do país e ter contato com outra cultura foram os motivos que a levaram a participar do BSF. Nicole evidenciou motivações em consonância com os relatos anteriores de seus colegas.

Vejamos agora o relato de Caio:

Caio: (...) a questão das experiências, de você ter uma experiência que foge da sua realidade e que te ajuda até mesmo no processo de interpretação da sociedade como um todo. (...) e claro também que tem o espírito aventureiro. A maioria das pessoas quer conhecer outros lugares, viajar bastante. (...)

Caio, em sua fala, nos deixa claro que buscava vivenciar experiências que acrescentassem a sua visão de mundo sobre sociedade. Caio também revela a vontade de viajar e conhecer outros lugares, de certa forma essa ideia está atrelada ao motivo anterior, não buscava situações nas quais pudesse reconstruir suas concepções acerca do mundo.

Patrícia nos oferece a seguinte fala:

Patrícia: era oportunidade que tava à tona e assim acho que era a única chance eu já tinha. (...) era uma oportunidade muito grande assim porque financeiramente eu não ia ter grana pra ir pra fora do país, oportunidade de estudar um tempo em uma universidade estrangeira.

Patrícia com seu relato nos aponta que suas motivações era estudar em uma instituição de ensino superior fora do país, fato esse inviável até então, devido as suas condições financeiras. Fica subentendido que o custeamento total do programa, por parte do GDF, contribuiu para que Patrícia decidisse participar do BSF.

Dália traz o seguinte depoimento:

Sinceramente eu não sabia nem da existência do programa. Quem me alertou sobre isso foi a Dulcemy³³, ela chegou pra mim, num cantinho depois de aula e falou olha você tem uma boa desenvoltura no inglês acho que você poderia tentar participar de um programa chamado Brasília Sem Fronteiras. (...) Digamos, assim o meu interesse em inglês também, ele aflorou o fascínio pela cultura norte-americana, o desejo de morar lá, de conhecer entendeu vivenciar o que essas pessoas vivenciam né, mas assim a parte de ser uma iniciativa governamental foi muito interessante porque digamos eu não tenho condições financeiras de custear por si só um programa desse, (...)

Primeiramente, vemos a ação da professora da Dália em informá-la e motivá-la acerca do BSF. Em seguida, o interesse pela cultura americana e a possibilidade de vivenciar essa cultura se configuram como motivos para participar do programa. E o fato de ter sido um programa empreendido e custeado pelo GDF fez com que Dália concebesse ser possível participar do BSF.

Dentre as mais variadas possibilidades de motivações em participar do BSF, todos os alunos forma unânimes em dizer que buscavam vivenciar uma imersão fora do país. Swain (2000) afirmou que contextos naturais são as oportunidades de utilização da língua em um dado contexto social como forma de construção de conhecimento e de manifestação do pensamento. A partir dessa referência, os alunos dizem:

- Paulo: *“vivenciar uma imersão linguística e cultural”*
- Jailton: *“viajar para conhecer a Espanha e com isso melhorar o seu espanhol”*
- Nicole: *“estudar fora do país e ter contato com outra cultura”*
- Caio: *“vivenciar experiências que acrescentassem a sua visão de mundo sobre sociedade”*
- Patrícia: *“estudar em uma instituição de ensino superior fora do país”*
- Dália: *“vivenciar a cultura americana”*

Nesses excertos, os alunos referem-se ao modelo de imersão proposto por Cummins (1998), imersão monolíngue em L2 para minorias, mas que no caso do BSF, a língua estudada aparece em contextos onde a LE estudada é a L1 do local de imersão.

Resposta 10: dentre os mais variados motivos apresentados pelos alunos, todos demonstram o desejo comum de vivenciarem imersão no BSF. Ou seja, a imersão é o principal motivo que esses alunos apontaram para participarem desses programas de mobilidade estudantil.

³³ Docente efetiva de LEM inglês da SEDF, à época, professora da aluna Dália no Centro Interescolar de Línguas do Guará.

4.2.3 Questões acerca do diagnóstico do desempenho linguístico, após participação no BSF.

Nessa parte, abordo algumas questões referentes ao processo de aprendizagem da LE durante e principalmente após o BSF, sendo assim possível verificar como se apresentou o desempenho linguístico desses alunos e compará-lo àquele anterior à participação no BSF.

11. O BSF proporcionou a participação em atividades criativas e desafiadoras?

O objetivo dessa pergunta é entender a natureza das atividades as quais esses alunos foram expostos durante a participação no BSF. Ao fazê-lo, temos a compreensão de como se deu o processo de imersão desses alunos no programa. Vejamos algumas falas a esse respeito:

Paulo: sim eu acredito que eles, minimamente, mandavam atividades que não fossem pra você treinar só inglês. Eles passavam atividades em que você, por exemplo: tinha de projetar alguma coisa e tudo isso em inglês, (...) Então eles colocavam alguma situação ou situações em que o plano final pra você era a melhora do inglês.

Glauco: Em algum momento você se viu, caramba isso aqui é algo diferente, algo que eu nunca percebi antes, é algo que eu só estou entendendo porque eu estou aqui?

Paulo: (...) na primeira semana algumas coisas ainda eram tinha um delay com atraso pra entender, então conforme as semanas foram passando essa sensibilidade aumentou.(...)

Paulo relata que realizou atividades nas quais o foco principal era a realização de tarefas por meio da língua inglesa. Essas atividades eram projetos que seriam posteriormente apresentados. Paulo mencionou que no início sentia um atraso, “*delay*”, na compreensão de determinadas situações, mas com o passar do tempo, essa dificuldade foi se dissipando. É admissível que, nessas situações, Paulo fora exigido empregar criatividade na confecção de projetos e estar imerso representou um desafio inicial no que diz respeito à compreensão, no entanto, essa dificuldade foi superada à medida que os dias avançavam.

O relato de Nicole nos fornece as seguintes falas:

Nicole: o tempo inteiro, porque esse é o propósito do curso no Cavilam³⁴, o foco no aprendizado linguístico e cultural. Então todas as manhãs, a gente tinha aula de francês e nessas aulas os nossos professores nos incitavam a fazer discussões o tempo inteiro. (...) depois, a gente tinha de argumentar e fazer discussões críticas e políticas. Então, era algo que a princípio eu ficava meio nervosa porque eu não tava acostumada a me expressar dessa maneira em língua francesa, mas eu ficava tremendo, mas foi o que me fez realmente começar a falar.

É interessante o relato da Nicole, justamente por nos apresentar as situações às quais ela estava exposta, o seu sentimento em relação a essas situações e a consequência dessa exposição. Ela, cotidianamente, tinha de expor suas ideias a outras pessoas e isso lhe deixava, inicialmente, bastante nervosa, a ponto evidenciar fisicamente essa condição. Entretanto, Nicole afirma que justamente transpor esse desafio foi o que efetivou o desenvolvimento de sua oralidade em francês.

Jailton nos descreve o seguinte relato:

Jailton: sim toda semana. Na parte da tarde, a gente participava de como se fossem umas oficinas, (...) e nessas oficinas os professores eles desafiavam a gente e nós nos reuníamos em um grupo, por exemplo: quais são os problemas atualmente dessas lojas de roupa? Então, nós tínhamos que criar uma loja de roupa pra resolver esses problemas que nós detectávamos importantes para serem solucionados. (...) além de pensar numa solução, a gente tinha de ver se essa solução, ela tinha como ser feita, se ela era viável.

Em sua fala, Jailton, apresenta um exemplo de situação que exigia criatividade para resolver uma questão apresentada e ao mesmo tempo, a resolução dessa questão era algo desafiador no que diz respeito ao processo e viabilidade da solução concebida para o problema. A atividade de simular a criação de uma empresa, por si só, já pressupõe um desafio que passa pelo uso de criatividade, objetividade, organização e trabalho em grupo, dentre outras coisas.

Patrícia ao abordar essa questão, nos fornece as seguintes conclusões:

Patrícia: em várias situações até em situações do nosso cotidiano. Então assim pra tentar a resolver questão das empresas que a gente tinha de criar, a gente fazia projetos e tudo, tinha algum vocabulário que a gente não tinha usado em classe. Então eram coisas que a gente tinha que pesquisar pra dizer às vezes, e a gente às vezes perguntava

³⁴ CAVILAM - Alliance française é uma universidade privada em Vichy (Auvergne), uma cidade no centro da França, sendo é um centro de cultura internacional na França, tendo por ano mais de 5.000 estudantes, vindos de mais de 120 países. O Cavilam está envolvido na inovação educacional no ensino de línguas.

algum professor, mas aí a gente se virava pra poder falar em inglês e pra poder conseguir se comunicar com o professor pra poder atingir o objetivo das aulas das atividades. Então assim 100%.

Patrícia: (...) às vezes, pra comer, por exemplo, o pessoal não entendia o que a gente falava e a gente tinha que meio apontar (...) Outras vezes, de conversar mesmo assim “de onde você é?” e tal bater um papo assim com pessoas de outros lugares do mundo que estavam estudando lá também. Às vezes dava medo sim da pessoa chegar e falar contigo e você ficava meio assim, mas aí desenrolava (...) a gente tinha que se virar mesmo, (...) tentando fazer gestos, sempre tinha que fazer alguma coisa porque às vezes foge mesmo né, assim do nada, a gente esquece e aí no final dava certo, mas o importante era isso, sempre a gente atingia o sucesso.

Patrícia nos concede alguns exemplos bem práticos de situações em que ela se sentiu extremamente desafiada e teve de recorrer à criatividade como a situação de se virar com o professor, para se alimentar, e em conversas com outras pessoas. Ela chegou a afirmar que sentia medo e que, mesmo assim, ela colecionou êxitos em suas ações. De fato, nas situações mais cotidianas, Patrícia se sentia desafiada e nessa mesma medida, ela tinha de ser criativa para superar as adversidades. Ela conclui explicitando que “sempre a gente atingia o sucesso”.

Vejamos agora o que Dália tem a nos dizer a esse respeito:

Dális: sim claro, o desafio principal no início do programa que era conseguir se soltar, falar com os professores, com todo mundo nos Estados Unidos, (...) Então você é desafiado primeiro a se soltar, a conseguir desenvolver seu inglês melhor, se desenrolar também porque mesmo se você não conhecesse uma palavra pra se expressar de alguma forma tinha que achar um jeito rápido de achar um outro meio de falar com um significado diferente.

Dália: (...) E outra, as aulas que a gente tinha na universidade eram bem desafiadoras, a partir desse princípio de timidez, porque eles colocavam lá 50 60 100 alunos em um auditório, numa sala enorme e você tinha que falar alguma coisa.

Dália, assim como os demais alunos, coloca a questão de superar os desafios iniciais, (se comunicar) por meio da criatividade, ou seja, expressar-se de alguma forma, achar um jeito rápido e diferente. Embora Dália tenha mencionado somente exemplos relacionados às aulas, ela tinha de superar, nesses contextos, questões bem críticas como a timidez.

Resposta 11: todos os respondentes afirmaram terem vivenciado atividades desafiadoras, as quais a criatividade foi exigida e desenvolvida para a superação de desafios.

12. Você se recorda de quais as estratégias de aprendizagem foram aprendidas e utilizadas por você durante e após sua participação no BSF?

Retomando o primeiro objetivo desta pesquisa, ou seja, averiguar o nível de rendimento linguístico dos alunos dos Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal, após a participação no BSF, com base na verificação do uso de estratégias de aprendizagem e do desenvolvimento de níveis de autonomia, nos voltamos aos relatos dos alunos para entendermos como se delineou e desenvolvimento e uso de estratégias de aprendizagem durante a participação no BSF.

Paulo: lá no programa quando nós fomos desafiados a fazer um diário e esse diário ele era basicamente escrever as coisas que você fez durante o dia, (...) Então todo o vocabulário que eu aprendi eu anotava algum lugar assim quando eu chegava nesse tempo de escrever sobre o dia-a-dia no diário eu buscava usar essas palavras e também pelo próprio diário, por ter de escrever eu notei uma melhora na escrita. (...)

É possível constatar nesse relato de Paulo o incremento do vocabulário, por meio do uso de um diário. A confecção de um diário era parte das demandas do programa e a partir do incremento no vocabulário, Paulo pode perceber melhora na produção escrita também. Atingir esse progresso foi possível porque Paulo vivenciava um cotidiano repleto de eventos e possibilidades e o relato sistemático dessas experiências requereu de Paulo uso de estratégia direta cognitiva, por meio da realização de tarefas específicas, que influenciaram sua aprendizagem.

Nicole: (...) Então nos primeiros dias, eu colocava a palavra ali e via se dava certo e ao ver expressão da pessoa, aí eu pensava: você está falando de uma maneira natural. E aí eu vi que aquilo funcionava. E aquilo foi absorvido por mim, quando eu vi, eu tava começando a usar com naturalidade. (...) quanto a pronúncia, eu jogava uma frase com aquela pronúncia eu via que a pessoa entendia, ah ok, quando eu via que as expressões estavam dando certo que o meu jeito de me expressar linguisticamente dava certo até mesmo as expressões e a entonação que eu usava aí as coisas começaram a acontecer.

Nicole afirma que fez uso de estratégia, aqui identificada, como metacognitiva. Ao analisar a reação das pessoas, a partir das suas próprias falas, ela refletia, avaliava, monitorava e planejava, tanto a sua produção, que seria o reflexo de sua aprendizagem. Além disso, ela utilizava estratégias de socialização (Oxford, 1990), ao fazer uso da língua como forma de comportamento social que acontece entre duas ou mais pessoas. O comportamento das pessoas trazia a Nicole indicações sobre a maneira que sua fala estava sendo processada pelos outros interlocutores. Então para que tivesse um diagnóstico mais preciso sobre sua aprendizagem na língua, ela recorria a produção de práticas discursivas que seriam avaliadas por meio das reações obtidas nas interações com outros indivíduos.

Caio: quando eu fui pro Brasília Sem Fronteiras uma das coisas que eu mais percebi que mudou foi o meu sotaque porque antes era muito travada a língua sabe. (...) Era de modo prático ia lá assistir às aulas, na socialização tinha um processo de interação social e isso é apurado inconscientemente nas minhas habilidades, mas não era um processo conscientizado. Era um processo muito natural tanto que quando eu cheguei aqui eu não notei a diferença.

Caio percebeu progresso em sua produção oral, mais especificamente, na parte fonética. Ele afirma que seu sotaque era preso, o que sugere pouca precisão da pronúncia do inglês. No entanto, ele não consegue perceber quais mecanismos contribuíram especificamente para a melhoria da pronúncia. O processo todo se deu pelo uso da língua no contexto, a partir das situações que vivenciava. É significativo verificar que a melhora na produção oral aconteceu sem o uso consciente de estratégias. No entanto, essas interações perfazem o uso de estratégias socioafetivas (O'Malley e Chamot, 1990), de modo que essas estratégias se relacionam à interação social e ao controle dos aspectos afetivos. Portanto, é possível, ainda assim, fazer uso de estratégias e alcançar resultados positivos, mesmo quando essas estratégias não são acessadas conscientemente. Possivelmente, a imersão proporcione o desenvolvimento de estratégias não conscientemente sistematizadas. A exposição e o uso constante da língua sugerem esse ganho linguístico, a despeito da possibilidade de se adquirir certas estratégias para objetivos específicos de aprendizagem e, por conseguinte, das demais práticas languageiras.

Patrícia: (...) eu consegui perceber a questão da concentração, tipo não tinha várias palestras a gente tinha de ter aquela concentração e fazer anotações todo tempo pra ter o foco do assunto pra poder perguntar no

final porque aqui no Brasil a gente tem o costume de às vezes interromper o palestrante para perguntar, isso lá é coisa que não acontecia jamais, então assim, me educou a prestar atenção em várias coisas aqui no Brasil, certas palestras, conversas, aulas e poder fazer os tópicos mais importantes e às vezes só escutando o professor conseguia ter entendimento da minha dúvida e já sana-las no papel assim sem precisar me comunicar e ter que falar o tempo inteiro. Eu não tinha nenhum costume de fazer isso, então eu aprendi a me controlar um pouco mais nesse sentido, é muito importante essa questão das anotações (...)

Já Patrícia revela duas questões, uma em consequência da outra. A primeira questão foi adquirir o hábito de fazer anotações durante as apresentações orais. Em vez de interromper o palestrante, Patrícia foi instruída a anotar tanto os pontos principais quanto as suas dúvidas, para que depois elas pudessem ser sanadas. Essa prática de tomar notas exigiu de Patrícia o desenvolvimento de concentração (foco, em suas palavras). Nesse sentido, a concentração, advinda dessa prática de tomar notas e desenvolvida durante a fala de determinada pessoa, pode se configurar na capacidade de compreensão oral da língua em outros momentos. Essas duas estratégias podem ser definidas como cognitivas (O'Malley & Chamot, 1990), visto que se relacionam às ações de memorização, organização, inferência, sumário, transferência e elaboração.

Resposta 12: os alunos desenvolveram e utilizaram estratégias de aprendizagem durante sua participação no BSF, ainda que, alguns tenham desenvolvido estratégias irrefletidamente.

13. Essas estratégias de aprendizagem lhe forneceram base para se tornar um aluno mais autônomo?

A verificação do surgimento e do uso das estratégias de aprendizagem, durante a participação no BSF, demanda investigar como essas estratégias se apresentaram para consolidação de alunos mais autônomos. Thanasoulas (2007) afirma que uma aprendizagem autônoma é alcançada quando certas condições são obtidas. Dentre essas condições, destaco as estratégias cognitivas e metacognitivas, também definidas aqui como operações ou disposições mentais. Assim sendo, é possível verificar na aprendizagem autônoma a ocorrência de estratégias de aprendizagem.

Essa parte da análise dos dados visa verificar se, a partir da ocorrência dessas estratégias, os alunos desenvolveram graus de autonomia.

Jailton relata:

Jailton: então nessa questão de ser mais autônomo, eu não me lembro de estratégias. (...) eu acho que uma das coisas que possa ter ajudado fazer os alunos correrem atrás foi o fato de dessa interação com as pessoas desconhecidas (...)

No relato de Jailton, embora ele não reconheça que o uso de estratégias tenha lhe desenvolvido alguma autonomia, ele aponta para o fato dos alunos terem interagido com pessoas desconhecidas, em situações acadêmicas ou sociais.

Crabbe (1993), ao delimitar os contextos de uso da língua, aponta que para se alcançar uma autonomia, com base nesses contextos, deve ocorrer uma transição das ações no domínio público, onde a prática da língua é realizada com o professor e/ou com outros alunos para o privado, onde a prática é realizada tanto individualmente ou com interlocutores.

Assim sendo, Jailton, mesmo de forma inconsciente, demonstrou essa transição entre o que era aprendido nas situações em sala de aula com as interações ocorridas com pessoas fora do contexto de educação formal.

Contrariamente, Nicole, em sua fala, estabelece uma relação direta entre o uso de estratégias com uma aprendizagem e uso de língua mais autônomos.

Nicole: eu não sei bem como essa mudança aconteceu, em algum ponto aconteceu e foi muito forte.(...) mas com o uso dessas estratégias simples eu ganhei uma confiança enorme enorme enorme. Eu fui vendo que o que eu tentava dava certo e isso foi me dando confiança pra usar mais e mais e mais e aí quando eu me dei conta e eu só me dei conta mesmo quando eu voltei pra cá eu vi a diferença. Tava completamente mudado. (...) Eu sentia que eu tinha um domínio da língua e que eu poderia usar lá e que usando daquela maneira ela daria certo. Então, a partir desse momento eu passei a me comunicar sem medo algum. (...)

Nicole reconhece, claramente, que o uso dessas estratégias lhe conferiu mais confiança para, progressivamente, usar a língua, chegando ao ponto de reconhecer ter atingido um domínio do francês. Esse domínio propiciou a Nicole usar a língua sem hesitação.

Em vista disso, o domínio da língua, por meio de uso sem hesitação, é indicativo de uma aprendizagem autônoma. Com base na afirmação de Dickinson (1994) de que o envolvimento do aprendiz autônomo com a língua seja essencialmente ativo e independente, é possível verificar essas qualidades no excerto de Nicole.

Resposta 13: o uso de estratégias de aprendizagem atribuíram a alguns alunos fundamentos para o surgimento e desenvolvimento de autonomia.

14. É possível afirmar que sua participação no BSF te proporcionou uma imersão linguística e cultural? Você pode me dizer algum exemplo?

Após termos verificado a ocorrência das estratégias de aprendizagem adquiridas e a efetivação dessas estratégias no desenvolvimento da autonomia dos participantes durante a participação no BSF, pretendo investigar a que tipos de experiências esses alunos foram expostos durante o período de imersão no BSF.

Fundamentado no conceito de imersão, no que tange o ensino/aprendizagem de línguas, o BSF objetivou oferecer educação, imersão e capacitação internacionais em centros de excelência no mundo. São esses eventos sociais diversificados que busco identificar a seguir:

Paulo: eu acredito que sim na parte linguística. Diferente do que a gente fazia no CILG que muitas vezes não falava inglês, lá nós tentávamos falar em inglês o tempo todo.

Glauco: então teve essa imersão linguística, coisa essa que você notou de fato. E cultural, também houve?

Paulo: cultural bastante. Gosto muito de lembrar de exemplos. Nós vimos que a diferença é o pensamento americano de tentar, o jeito que eles levam a vida pós-ensino médio, que eles saem pra faculdade se desligam dos pais totalmente, às vezes mudam de estado, e aqui a gente tem esse negócio de ficar com os pais até depois de formado por muito tempo. (...) a questão cultural, a representatividade da Cultura, um exemplo foi Halloween que foi em Georgetown. (...) da parte da política as entidades representativas. Nós tivemos a oportunidade de visitar o Capitólio, nós inclusive entramos em lugares que os próprios americanos não foram (...)

Paulo afirma que o uso do inglês LE era quase ininterrupto. Ele compara o uso da LE em imersão ao uso da língua em sala de aula, no CIL. Nesse último, os alunos regularmente, comunicavam-se em L1. Com relação à imersão cultural, Paulo pôde vivenciar uma realidade diferente daquela vivida pela maioria dos jovens aqui no Brasil. O fato da maioria dos alunos, nos EUA, saírem de casa para cursarem o ensino superior contrasta com a prática verificada aqui no Brasil. Paulo também pôde participar de uma festividade típica dos EUA, o Halloween, e entender, in loco, o seu significado e impacto na cultura americana. A visita ao congresso americano forneceu uma visão do

panorama político americano. Efetivamente, Paulo teve acesso a experiências diversificadas (culturais, políticas e linguísticas).

Nicole: (...) ter contato com os fonemas daquela língua acontecendo de maneira real ouvindo e assimilando, aquilo pra mim também foi algo que mudou drasticamente meu desempenho em língua francesa. (...) algumas coisas aconteceram de maneira tão natural como o “r” do francês que eu não conseguia fazer, fiquei estudando três anos e não conseguia fazer, eu via a professora falando e não conseguia fazer. Agora imersa ali eu não sei como aquele “r” surgiu e até hoje tá ai (...)

Nicole: O aspecto cultural se deu de uma maneira muito gigantesca, começou a partir do momento em que eu cheguei na França e fui pra uma casa de família e a partir daí tudo foi aspecto cultural novo. Das coisas mais básicas do dia a dia como acordar e tomar um café da manhã, como esse povo faz isso, como esse povo vive o dia a dia, o que eles comem, como ele se vestem, como eles se comunicam, andando na rua tudo era aprendizado. (...) e também tiveram as partes mais específicas que foram os passeios culturais que a gente tinha. (...) Sem falar na parte quando nós fomos a Paris nós fomos pro Museu D’Órsay, vimos Van Gogh vimos Monet, e se eu fosse falar disso eu falaria muito tempo porque foi uma experiência transcendental eu diria.

Nicole, em sua fala, retrata tanto aspectos de imersão linguística, quanto culturais. A imersão linguística permitiu a Nicole a assimilação de um fonema que por três anos não se manifestava, e só se consolidou durante a imersão. No aspecto cultural, ele afirma que praticamente todas as ações cotidianas forneciam uma imersão cultural. Desde o convívio com a família na casa onde ela estava, até visitas técnicas e culturais previstas no programa do BSF. Nicole destaca a passagem por Paris como “transcendental”. A fala de Nicole está permeada de situações que conferiram a sua experiência uma verdadeira imersão linguística e cultural. Essas experiências relatadas por Nicole se tornaram possíveis e representativas devido ao fato de estar inserida em um contexto linguístico e cultural de LE, ou seja, em imersão.

Jailton: (...) nós estávamos na universidade, então os professores pra se comunicar com qualquer um de nós lá na universidade, nós tínhamos de falar em espanhol. (...)

Jailton: e sobre a cultura por exemplo lá nas nossas refeições tinha aquela coisa de prato de entrada prato principal, sobremesa e que eu pensava assim, nossa nunca tinha visto isso. E lá quando a gente almoçava ou jantava, a gente via que realmente isso acontece que faz parte da Cultura. Uma coisa também na aula da manhã, eu acho que

por volta de 10h, a professora dava pausa pra tomar café por que é um costume deles.

Jailton: nós tivemos várias. Visitas a museus alguns pontos turísticos que faziam parte da cultura espanhola até mesmo na universidade. Nós visitamos algumas coisas lá, algumas faculdades que possuem alguns fatos históricos daquela região.

Como foi verificado na fala de Nicole, é possível ver, através do relato de Jailton, que ao utilizar a língua espanhola o tempo todo, ele vivenciava uma imersão linguística. A parte de imersão cultural pode ser verificada, tanto nos traços culturais observados no cotidiano das pessoas, quanto nas visitas a museus e pontos turísticos.

Caio: eu creio que sim. Eu creio que bem mais cultural porque a língua ela é uma parte da cultura. Então quando você sai de um processo alienado social e se transpõe em outro, você está tendo contato com uma outra cultura e dentro desse segmento é a língua, vem a língua.

Glauco: G: você consegue me dá alguns exemplos de momentos de imersão?

Caio: sim em vários momentos na verdade é algo que você não tem como escapar. A partir do momento que você está dentro da sociedade, “entendeu”, a partir daquele momento, aí você segue regras que são daquela sociedade, daquela cultura (...) eu tive vários momentos tanto em questão de organização de trabalho a forma como eles cobravam trabalho, a produção do trabalho, na forma como eles organizam a sociedade, a forma como ele se comportam em questão de hábito. Mesmo hábitos simples de você ir pra fila já sabendo que você quer. Um simples fato de você pegar o dinheiro antes na carteira pra você agilizar a fila, de pensar no próximo.

Caio explica que a imersão linguística foi absorvida na imersão cultural. Marcuschi (2005, p. 31) entende que a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas, assim sendo, ao entrar em contato com outra cultura, por meio de práticas sociais e discursivas, recorreremos à língua e essa é resignificada ao longo dessas práticas. A imersão que Caio descreve se configurou mais expressivamente, por meio da assimilação do modo de vida estabelecido naquela cultura em que estava inserido.

Patrícia: então da comida foi o principal, a alimentação era totalmente diferente, questão de almoço café da manhã tudo trocado. (...) lá tudo tem um horário, aqui no Brasil a gente não tem essa coisa de horário, lá pra eles era crucial, onde você tem que estar as 8h, eles estão lá

esperando pra sair 5 pras oito, então a questão do compromisso com horário. O tom de fala também a gente tem o costume de falar alto e lá eles falam baixo e quando a gente falava alto e dava alguns gritinhos a galera olhava.

Patrícia nos descreve ter assimilado traços mais comportamentais da cultura americana. Ela nos aponta para os contrastes que ela verificou em relação ao cumprimento de horário, tom de fala e hábitos alimentares. A imersão proporcionou a Patrícia refletir sobre essas diferenças culturais e reavaliar as próprias práticas ocorridas no Brasil.

Dália: muito com certeza, o *American way of life*. Isso muito presente no meu cotidiano aquele um mês que eu fiquei lá (...)

Glauco: mas houve de fato imersão? você se sentiu, você se viu tendo de usar a língua quase que o tempo todo e vivenciando como você falou *American way of life*?

Dália: primeiro porque o inglês, ele estava sendo praticado constantemente você só podia se comunicar em inglês com as outras pessoas inclusive até mesmo entre nós o pessoal que fazia o intercambio, (...) na questão de imersão cultural a grade dos passeios. Ela já era propriamente feita pra gente ter essa imersão cultural porque nós fizemos muitas visitas a museus e centros históricos (...)

Dália confirma que houve imersão por ter experienciado o modo de viver americano. A língua inglesa era a única utilizada em todas as ações languageiras. Já o aspecto cultural pôde ser sentido por meio da grade de atividades, que compreendia visitas técnicas a museus e centros históricos.

Resposta 14: é possível reconhecer imersão, tanto linguística quanto cultural, dos participantes, segundo a natureza das atividades descritas e vividas por eles.

15. A imersão forneceu diferenciais positivos em relação às aulas convencionais no CIL? Quais?

Previamente, vimos que os alunos enalteceram a qualidade dos cursos nos CILs. Ao citarem a ótima qualidade das abordagens de ensino e do corpo docente, os alunos demonstram satisfação em relação à modalidade de ensino de LE ofertada. No entanto, a modalidade de ensino ofertada pelos CILs ainda não é capaz de oferecer algumas experiências que só são possíveis de ser vivenciadas em um contexto de imersão linguística.

Crabbe (1993) já considerava que uma aprendizagem consolidada e autônoma passa por ações que vão além do domínio público. As ações ditas de domínio privado conferem aos alunos oportunidades de usarem a língua, contextualizada, fora do ambiente de sala de aula. O contexto linguístico brasileiro ainda proporciona raras oportunidades de uso real de língua estrangeira com situações que permitam ocorrer interações sociais integralmente.

O programa do Ministério da Educação, Idioma sem Fronteiras, oportuniza aos seus alunos os ETAs. English Teaching Assistants são falantes nativos da língua estudada para auxiliar os alunos no aprendizado da língua.

Algumas universidades federais instituíram programas de leitorado. O objetivo dessa iniciativa de cooperação internacional é trazer ao país professores estrangeiros interessados em divulgar a cultura e língua de seus países em instituições universitárias brasileiras.

Vislumbro que os programas de mobilidade estudantil com imersão linguística podem preencher essa lacuna específica da aprendizagem de LE no país, principalmente para os alunos do Ensino Médio.

Resgatando a metodologia empregada pelo BSF em GDF (2013, p. 24), temos os seguintes pilares: o ensino teórico em sala de aula, estudos de caso e visitas de campo com o objetivo de proporcionar experiência prática, interação social, promovendo o networking. Com exceção do ensino teórico que pode se assemelhar àquele que acontece nas aulas nos CILs, os demais pilares são possibilidades específicas da modalidade de imersão oferecida pelo BSF.

É por essa razão que busco esclarecer quais os diferenciais notados por esses alunos em relação às aulas ministradas nessas escolas. Vejamos alguns relatos desses alunos:

Nicole: completamente, porque as aulas eu sempre adorei tudo, mas eram algumas horas semanais em que eu ia aprender sobre estrutura de uma determinada língua algo que ainda estava..., por mais que fosse algo diferente, era algo que estava muito dentro da minha realidade até, porque pega o ônibus vou ali estudar faço meus deveres e tudo e termina ali, (...) ali você verá com certeza o porquê você tem de ser autônomo porque é naquele momento, só depende de você quando você tá ali usando a língua, você vê que não adianta você depender de somente um professor pra te passar todo conhecimento que você vai ter. (...) Sem falar na parte cultural porque na aula você vê uma curiosidade outra ali você tá vivendo. Você olha e tudo que você toca, tudo que você come é um aprendizado é um elemento cultural. Você tá imerso naquela realidade onde tudo se faz a sua volta

é um aprendizado se fazendo concreto. Na aula convencional é interessante, mas é teoria...

Principalmente, no que diz respeito às possibilidades de experiências, o contexto vivenciado por Nicole em LE se limitava, majoritariamente, aos momentos em sala de aula. Ela também aponta que, nesse contexto de imersão, você tem a possibilidade de atuar com mais autonomia uma vez que não poderá contar com a referência do professor. Diferente do que acontece em sala, ao estar imersa, Nicole afirma que os aspectos culturais são assimilados à medida que são vivenciados e não teoricamente, como acontece em sala de aula.

Jailton: o primeiro diferencial é que aqui nas minhas aulas aqui eu não costumava falar muito. Eu respondia as perguntas só quando a professora perguntava diretamente: “Jailton qual a resposta?”. Mas quando eu cheguei lá não tinha isso, todo mundo tinha que falar então é meio obrigação você falar, você expor a sua opinião (...) aquele descanso de uma horinha que eles chamam de sesta foi outra coisa também que a gente vivenciou da cultura deles, esse descanso.

O que Jailton nos retrata, encontra fundamento no objetivo do programa: por meio de experiência prática, promover uso real da língua para interação social. Ao contrário das aulas aqui, nas quais sua produção oral era restrita a responder perguntas colocadas pela professora, o contexto no qual Jailton estava inserido, exigia uma disposição para comunicar-se, expressar suas ideias. Conjuntamente, Jailton vivenciou um dado aspecto da cultura espanhola que normalmente não seria vivenciado em sua sala de aula no CIL, por esse se tratar de um aspecto relativo ao descanso que os espanhóis usufruem após o almoço. Dificilmente essa experiência seria replicada fielmente nas aulas no CIL.

Caio: (...) agora no intercâmbio eu tive a questão de aplicabilidade de contato cultural, contato linguístico, contato de variedade, de como você se organizar. Então sim, eu acho que sim, como eu falei a sala de aula é muito pragmática ela é muito centrada, ela te apresenta uma situação modelo uma situação arquétipo sendo que na verdade não é bem assim.

Caio entende que as situações que as aulas nos CILs fornecem são restritas, e não fornecem a variedade de situações que a imersão promoveu. Ele, com sua fala, ressalta a exiguidade do tempo que a sala de aula proporciona para viver as diversas possibilidades de uso real da língua. Em média, as aulas de LE, nos CILs, são de 3 horas

semanais. Considerando a potencialidade de situações vivenciadas pelos alunos em um contexto de imersão, é correto afirmar que os alunos vivenciam uma experiência mais intensa de uso da língua.

Dália: obviamente. Ficou muito claro porque uma coisa você estar ali no papel, lendo e alguém tá falando pra você o que aconteceu, outra coisa você estar ali vendo com seus próprios olhos. Como isso foi feito e vivenciando, o passado da Cultura norte-americana, desde museus as esculturas que a gente viu, as leituras, tudo foi meio que fortalecendo visualmente, oralmente o que a gente já tinha visto no curso preparatório. Isso é essencial né porque tudo o que a gente viu antes, a gente passou a ficar conhecendo depois. (...) nas aulas do CILG né, a gente não tem acesso a essa imersão cultural porque ele a gente tá vendo uma parte linguística né?

Dália salienta que as situações que ela tinha contato à distância ganharam outra dimensão quando ela pôde “ver com os próprios olhos”. Ela afirma que sua aprendizagem se fortaleceu a partir do contato mais direto com as questões estudadas ainda no Brasil. Dália reforça o entendimento das aulas no CILs serem restritas a questões linguísticas, não permitindo a imersão sobre a cultura americana que ela almejava.

Resposta 15: os alunos revelaram que a imersão proporcionou diferenciais considerados positivos em relação à aprendizagem de LE, a partir de situações vivenciadas, distintamente, daquelas disponibilizadas nas aulas nos CILs.

16. Uma postura autônoma em relação à própria aprendizagem acontece por meio da reflexão crítica e da tomada de decisões sobre esse processo. Você apresentava essa postura autônoma antes, durante e após sua participação no BSF?

Essa proposição busca traçar um panorama sobre como se mostrou a evolução da autonomia ao longo da aprendizagem de LE. Para perceber essa evolução, é fundamental que os alunos avaliem como essa postura autônoma se apresentava antes, durante e após a participação no BSF. Holec (1981, p.3) traz o monitoramento da aprendizagem como fundamental para o reconhecimento da autonomia. É esperado que os alunos fossem capazes de perceber a ocorrência da autonomia no caso desta estar evidenciada.

Nicole: ela mudou bastante justamente pela necessidade. Quando você está somente estudando a língua no seu país mesmo, você está na sua área de conforto. Então você não se vê de certa forma, até mesmo

motivado o suficiente para ir atrás com tanta fome. Quando você chega lá e você vê que tá ali só, tá ali essa realidade, (...) Então quando você tá ali a sua motivação é se tornar a pessoa mais fluente do mundo porque você quer conseguir interagir. (...) Antes, quando era só fazer curso eu não sentia isso por que a realidade não se fazia presente então eu não tinha porquê. Por que a motivação seria pra algo muito abstrato. Então quando eu estive na realidade e agora quando eu sei que essa é a realidade provavelmente vai voltar pra mim a minha vontade é de saber sempre mais, de ter sempre mais (...)

Nicole nos explica sua postura autônoma a partir de sua trajetória de aprendizagem. O contexto dela, anterior ao programa, era uma zona de conforto, onde era pouco exigida. O contexto, vivenciado no BSF, fez com que ela desenvolvesse a motivação para atingir um rendimento linguístico o mais fluente possível. Ela relaciona as situações concretas que vivenciava com a motivação de sempre buscar mais.

Jailton: assim antes do Brasília Sem Fronteiras essa postura de ver que eu preciso melhorar praticamente não existia, eu só corria mais atrás sim quando eu sentia dificuldade em alguma coisa. Mas quando eu cheguei lá eu pude observar o que eu precisava melhorar, seja trabalhar a pronúncia seja para me expressar ou vocabulário, a gramática. (...) Então assim, eu creio que lá o impacto foi mais forte nessa questão de ser autônomo de ver o que tá errado e correr atrás. (...) então quando eu voltei e comecei a vir nas aulas eu comecei a falar mais, me comunicar mais, eu perdi essa insegurança.

Jailton relata que só buscava melhorar em algum aspecto quando deparava com alguma dificuldade. Isso sugere que o uso mais restrito da língua, somente em sala de aula, não lhe trouxe situações mais exigentes. Com isso somente ao vivenciar a língua no contexto do BSF ele pôde verificar no que precisava melhorar. É possível que as exigências cotidianas conferissem a Jailton um maior desafio no uso da língua, e a partir disso ele se visse obrigado a se esforçar mais para usar a língua efetivamente. Ao retornar ao Brasil, Jailton percebeu que usava a língua espanhola normalmente, sem hesitação.

Patrícia: durante e depois mais frequentemente porque antes era algo que não era tão necessário entendeu, não tinha que ter tanto esse tchan, esse jogo de cintura pra ter que pensar em alguma coisa não. Depois, tinha coisas simples, mas as atividades, às vezes, dava algum trabalho pra pesquisar, não era algo mais simples assim ao ponto de eu não ter de refletir melhor, parar pra pensar e ter essa autonomia. Então foi mais durante e depois.

Patrícia também afirma que, anteriormente, não tinha despertado para uma postura mais autônoma devido às exigências da sua aprendizagem de LE não lhe imporem grandes desafios ou dificuldades. Essa autonomia foi mais evidenciada a partir de sua participação no BSF. O grau de dificuldade de certas atividades obrigava Patrícia a buscar desenvolver uma postura mais autônoma em ações cotidianas e acadêmicas do programa.

Caio: como eu já citei eu já eu já tinha muita autonomia de ver em que ponto eu precisava melhorar e buscar uma lapidação daquele meu aspecto que eu apresentava, então só que o que aconteceu quando eu fui pro BSF apesar de eu já ter isso, meio que aprimorou mesmo entendeu? Intensificou, pode ser por assim dizer, esse costume.

Em sua fala, Caio afirma que já possuía essa postura autônoma e que sua participação no BSF só intensificou essa postura. Entendemos aqui a imersão não somente pôde conferir a alguns alunos uma postura autônoma em relação à aprendizagem, mas também aumentou o nível de autonomia para certos alunos.

Dália: antes foi como eu citei, eu era muito interessada e correr atrás de tradução, eu corria atrás de significado das palavras. O centro de línguas também fortaleceu isso, mas assim o Brasília Sem Fronteiras, ele aflora um desejo maior de você conhecer a língua, cultura e também assim, traz aquela vontade, aquela visão de você ter uma autonomia maior ainda de pesquisar sobre as coisas, a cultura norte-americana, a língua etc...(...)

Dália afirma que já possuía uma postura mais interessada. Ela recorria a estratégias que melhorassem sua aprendizagem, antes de sua participação no BSF. Em seu ponto de vista, a própria escola fomentava essa postura. Contudo, a participação no BSF expandiu seu interesse em se apropriar dos aspectos linguísticos e culturais. Essa busca em se apropriar dos aspectos relativos à língua e à cultura americana se traduziu em desenvolvimento de autonomia no seu processo de aprendizagem.

Resposta 16: a qualidade da autonomia foi modificada em todos os alunos respondentes dessa entrevista, após a participação no BSF. Enquanto alguns observaram surgimento de uma postura autônoma, houve aqueles que manifestaram um incremento bastante acentuado em relação a essa postura, e os outros que já apresentavam essa postura bem consolidada, afirmam que tal autonomia foi intensificada como resultado da participação no BSF.

17. Você entende que seu desempenho linguístico após o BSF melhorou, manteve-se o mesmo ou diminuiu? Em quais habilidades específicas você constata alguma diferença em seu desempenho linguístico após sua participação no BSF?

Retornando a um dos objetivos desta pesquisa, qual seja o de averiguar o nível de rendimento linguístico dos alunos dos CILs, após a participação no BSF, após termos verificado as questões inerentes ao do uso de estratégias de aprendizagem e do desenvolvimento de níveis de autonomia, é preciso compreender como essas questões se refletiram em relação ao desempenho linguístico dos alunos. Para tal compreensão, procuramos constatar em quais habilidades específicas é possível perceber alguma diferença.

Vejamos alguns relatos:

Paulo: olha melhorou muito assim, as duas partes que foram mais notadas foram a escuta e a fala. Como já disse, melhorar a sensibilidade de alguém e ter liberdade no falar. Então essas foram as duas coisas, as duas áreas que eu melhorei mais, (...)

Jailton: desde que eu comecei a estudar aqui, eu sempre tive notas boas. Então o meu desempenho depois do Brasília Sem Fronteiras continuou quase o mesmo. Mas o diferencial assim foi a parte de compreensão auditiva. (...)

Caio: quando estava no Brasil o contato linguístico que eu tinha com o inglês era praticamente em sala de aula ou então com pessoas que eram próximas e aí fazia esse contato, e o resto eu não tinha muita variedade de vocalização, não tinha muita variedade de ligação entre as palavras, eu acho que isso foi sendo constituído durante a minha experiência lá, (...) Na verdade, escrita também porque você também abre um leque de estrutura vocabular, novos termos novas terminologias, questão de variedade de classificações, por exemplo: sinônimos.

Patrícia: melhorou em todos os aspectos. Antes era que nem eu contei na outra parte, eu tinha vergonha de falar, foi chegando no ponto que eu tava quase me formando não queria conversar em inglês com ninguém, não tinha a mínima vontade. (...) ter conversado com senhores no metrô, com alguém na rua e tudo assim, e isso me acrescentou muito, muito mesmo, melhorou muito, perdi a vergonha de falar, perdi um pouco a vergonha de errar, comecei a entender melhor que é normal a gente errar, (...) **Glauco:** a sua compreensão da língua também melhorou? **Patrícia:** também muito. Tinha coisas que até então não entendia e hoje em dia eu escutando alguma tradução dessas reportagens da TV, dá pra ver que o que a tá pessoa traduzindo, tá tudo totalmente diferente do que a pessoa tá falando (...)

Dália: melhorou muito. Tem aquela questão que é diferente você escutar uma pessoa falando a própria língua do que a pessoa outra pessoa que não é nativa falando, é um termo assim que a gente usava, melhora o ouvido você aprimora, você consegue escutar melhor compreender melhor. (...) no ouvir, foi bem evidente tanto na questão do desenrolar do inglês, desenvolvimento da timidez, melhora na escuta, na fluência também, e na pronúncia.

Eu optei por concentrar todos os relatos para essa análise, pois como acima observado, todos os participantes compartilham, sem exceção, do mesmo ganho linguístico, a melhora acentuada na compreensão oral.

Jailton afirma ter percebido um progresso em sua compreensão oral, de forma mais acentuada. Ele diz que, linguisticamente, seu desempenho pouco se modificou em função de já ser um aluno com desempenho destacado na língua.

Caio cita o ganho em variedades de vocalização, ou seja, variedades de registros orais (sotaque, entonação e vocabulário). Além dessa compreensão oral, Caio acrescenta que houve melhoria na produção oral também. Caio confirma que sua produção escrita melhorou em virtude do vocabulário que foi adquirido ao longo da experiência no BSF.

O mesmo fato pode ser percebido na fala de Paulo, ele apresentou evolução em ambas habilidades orais.

Patrícia afirma que, além dessas habilidades linguísticas, o seu filtro afetivo diminuiu em relação à hesitação de falar. As interações com outras pessoas proporcionaram, além de melhoria na compreensão da língua, uma supressão do medo de falar em função de possíveis erros que normalmente são produzidos. Krashen (1985) define filtro afetivo como o bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar completamente o input compreensível recebido para a aquisição da linguagem.

Para Dália, a melhora em sua compreensão oral aconteceu devido à exposição a falantes nativos. Com isso, outros aspectos relacionados ao seu desempenho na língua também foram aprimorados, como a fluência.

Krashen (1985) aponta que o aluno, quando exposto a um insumo compreensível e suficiente, transpõe o caráter de língua simplesmente aprendida para língua adquirida. Essa língua adquirida se consolidou, muito possivelmente, porque o insumo estava disposto em um contexto de uso real de língua. Esse insumo foi capaz de possibilitar até incrementos de ordem gramatical, sem a necessidade de sistematização de gramática.

Resposta 17: é incontestável que os alunos apresentaram um incremento linguístico em virtude de sua participação no BSF. Esse incremento linguístico se deu

na compreensão oral da LE para todos os alunos. Há prevalência de destacada melhora na produção oral para muitos deles. E, por fim, há ocorrência de um aluno que estendeu esse incremento à questão da diminuição do filtro afetivo.

18. Como você analisa a importância do BSF na sua trajetória como aluno de LE?

Após termos percorrido os mais variados aspectos concernentes à participação dos alunos no BSF, como compreensão a respeito de programas de mobilidade estudantil, uso de estratégias de aprendizagem, desenvolvimento de autonomia, incremento do desempenho linguístico e as experiências vivenciadas, arremato todas essas questões no reconhecimento dos alunos sobre a importância do BSF em seus processos de aprendizagem de LE.

Paulo: como eu falei pra participar do Brasília Sem Fronteiras pela inclusive tranquei no semestre na faculdade (...) alguns colegas meus falaram, mas você vai perder um semestre pra fazer uma viagem, só que muitas pessoas não entendiam o que é fazer uma imersão então eu vejo que hoje em dia sinceramente eu vejo que a imersão é uma coisa que é o melhor caminho para você aprender o inglês tanto pela facilidade e muitas vezes até economicamente (...)

Nicole: eu considero que o Brasília Sem Fronteiras me tornou uma falante de francês (...) porque antes eu não considerava assim se eu encontrasse alguém, algum motivo eu não teria nem a confiança e nem habilidade pra eu me comunicar com aquela pessoa de uma maneira efetiva.(...) mudou muito a minha visão de mundo e abriu novas possibilidades, os meus estudos, quando eu vou ler sobre alguma coisa vou discutir cultura ou filosofia ou psicologia até mesmo, é uma coisa que se faz presente muito frequentemente porque esse contato com uma nova realidade é algo que quebra muita coisa que a gente tem fechada na gente quebra muitas barreiras.

Jailton: acho que o Brasília Sem Fronteiras, além de demonstrar a importância de você estudar e você se dedicar aos estudos ele também me despertou essa vontade de passar adiante esse conhecimento. (...) eu me tornei monitor aqui no CILG.

Caio: eu creio que sem o BSF eu não teria o inglês que eu tenho hoje, eu acho que isso é fato. Talvez não pela falta de interesse ou por falta de autonomia, creio eu, que seja pela questão de você ter mais contato mesmo e ter essa variedade, (...)

Patrícia: um divisor de águas na minha vida porque antes eu tinha muitos problemas assim particulares e que depois eu comecei a olhar de outra forma assim, eu amadureci bastante, me possibilitou

conseguir várias coisas. Depois disso, eu consegui um trabalho voltado para essa área (...) Ir pro Brasília Sem Fronteiras, fazer todo o treinamento e voltar e eu consegui um emprego justamente por ter participado do programa, porque o meu chefe falou aí “eu vou te contratar porque você foi pra fora do país, você ter tido uma vivência diferente de um profissional que só estudou e não esteve em uma imersão. Então eu vou te contratar por conta disso”. E mesmo que tenha sido um mês fez toda a diferença.

Dália: foi de longe a melhor experiência que eu tive na minha vida porque surgiu do nada esse intercâmbio, uma coisa que o inglês pra mim era uma coisa de aprendizado pessoal, era algo que eu me interessava pela língua. E aí do nada chega essa oportunidade de eu fazer um intercâmbio caramba foi algo sem palavras e só fortaleceu uma vontade de continuar aprendendo escrever, a falar a língua em si, a cultura também foi fascinante. (...) quando eu tava indo para o E2 eu fui e fiz o intercâmbio, voltei um mês depois e fiz uma prova de nivelamento com uma professora diferente e fui diretamente para o E4. (...)

Os relatos por si só, já exprimem a relevância desse programa na aprendizagem de LE desses alunos e também na vida deles. Para evitar repetição desnecessária, vou pontuar nas falas desses alunos, aqueles relatos que se sobressaem de maneira *sui generis*.

Paulo reconheceu tanto a importância da experiência que viveria ao participar do BSF, que preteriu um semestre na universidade para poder participar do programa, a despeito da opinião contrária de alguns amigos. Ele entende que, por meio da imersão, que se configura o melhor contexto para se aprender uma LE.

Nicole é categórica ao afirmar que essa experiência a transformou em uma falante de francês, visto que, anteriormente, ela se considerava apenas uma estudante de francês, sem muitas condições de se comunicar efetivamente na língua. Além disso, a importância de ter mudado sua visão de mundo, em outras áreas do conhecimento, a partir dessa participação.

Jailton revela que o BSF foi fundamental para confirmar a relevância da dedicação aos estudos. Com sua fala, ele nos deixa a impressão que pretende repassar essa experiência a outras pessoas e assim, incentivá-las a se dedicarem aos estudos. Por fim, graças a essa participação no BSF, ele se tornou monitor de espanhol no CIL onde estudava.

Caio ressalta a qualidade em seu rendimento linguístico alcançada após a participação no BSF. Mesmo ele já apresentando uma postura autônoma em relação a sua aprendizagem, verificou-se ganho linguístico.

A fala de Patrícia me tocou, singularmente. Através de seu relato, consigo perceber o impacto que esse programa teve em sua vida. Quando ela afirma que o BSF foi um divisor de águas na vida dela, é fundamental entender o momento de vida dela anterior a participação no programa. Esses muitos problemas que ela relatou, de fato, eram situações que a impediam de ousar sonhar com algo melhor. Foi preciso ela sair desse contexto para se convencer que possuía condições de mudar sua realidade. Até mesmo no início do programa, Patrícia demonstrava certa resistência.

(...) ainda no começo eu ficava calada conversava pouco, com os professores, eu acho que eu nem conversava muito, eu só procurava conversar mais com as pessoas que estavam ao nosso redor, (...)

No entanto, ao longo do programa Patrícia foi se tornando mais participativa. Vimos isso em seus relatos anteriores. Algo que ela almejava, mas não acreditava que pudesse ocorrer, aconteceu. Quando voltou ao Brasil, Patrícia conseguiu seu primeiro emprego como professora de inglês e ela credita isso a sua participação no BSF.

Dália diz que foi a melhor experiência da sua vida. Sua participação foi algo totalmente inesperado. Ainda assim, o BSF intensificou seu ímpeto em se aprofundar mais linguística e culturalmente. Dália destaca que foi promovida para avançar dois semestres em seu curso de inglês, como consequência de sua participação no BSF.

Resposta 18: cada aluno, em sua particularidade, expressou que o BSF foi pontualmente importante em suas vidas. O impacto positivo desse programa pode ser verificado a partir dos exemplos citados de ganhos linguísticos e para alguns, sociais, nos contextos de vida desses alunos.

4.2.4 Considerações finais sobre questões alusivas à participação no BSF

Após as considerações sobre o desempenho linguístico dos alunos antes da e após a participação no BSF, dirijo-me às considerações finais a respeito da participação dos alunos no BSF.

19. Em sua opinião, programas como esse devem ser oportunizados frequentemente aos estudantes de LE?

Considerando que alguns alunos, antes de participarem do BSF, não tinham conhecimento sobre o que de fato se configura um programa de intercâmbio, com base

em suas próprias experiências, vejamos a posição desses alunos quanto à oportunidade frequente desse tipo de programa a estudantes de LE.

Paulo: eu acredito que sim, (...) fez muito sentido falar aqui ultimamente dos intercâmbios, das imersões, elas têm sido programa de governo em que alguns vão lá e colocam e outros não (...) Por mais restrito que fosse ou seletivo porque tem de haver uma seletiva, não tem como não ter, mas que houvesse no mínimo a oportunidade para que algum estudante conseguisse fazer isso, não cortar totalmente. Essas são questões muito políticas.

Paulo concorda que programas iguais ao BSF devam ser oportunizados aos estudantes, por meio de um processo seletivo, e pondera sobre esses programas se configurarem como política de governo. A partir da conceituação indicada na revisão da literatura desta dissertação sobre as políticas de governo Paulo sugere que o entendimento desses programas como uma política de governo, denota a efemeridade das iniciativas exitosas com relação à educação do país.

Nicole: eu acho que sim, com certeza, porque a língua ela só vai deixar de ser um instrumento de estudo pra ser uma ferramenta de uso concreto, a partir de uma experiência dessas e a oportunidade de ter uma experiência assim algo tão rico tanto linguisticamente, quanto culturalmente, deve ser ofertada ao meu ponto de vista para todos (...)

Nicole salienta que a partir de iniciativas como essa, a língua adquirirá um sentido real e concreto para os alunos. Essa iniciativa extrapola o ganho linguístico. Então, experiências dessa natureza deveriam ser ofertadas a todos.

Jailton: sim eu acho que deve ser frequente porque a partir daí, mais pessoas terão contato com o idioma que estão aprendendo (...) E com isso, vai fazer com que as pessoas não fiquem presas só ao português, que elas expandam a sua mente para outras línguas e que elas possam se comunicar em outras línguas. Então sim eu acho que devem ser mais frequentes.

Jailton defende que essa iniciativa deve ser mais frequente porque considera fundamental que mais alunos possam se comunicar em outras línguas além do português.

Caio: (...) eu acho que é um ganho que uma minoria social que tem acesso a essas oportunidades. Então essa é uma realidade de um grupo social específico da sociedade que a maioria da população não tem (...) eu acho que se você pudesse dar oportunidade, em uma escala

maior, seria não só efetivo em questões linguísticas né, mas em questão mesmo de construção social para uma sociedade com mais parcimônia, uma sociedade mais multiculturalista, mais mente aberta.(...)

Caio nos aponta para o seguinte cenário. Uma minoria privilegiada tem oportunidade de vivenciar experiências como a do BSF. O grande impeditivo reside na questão financeira para a maioria dos estudantes, principalmente aqueles da rede pública de ensino, tomarem parte em programas de intercâmbio. É sabido que a maioria desses programas são promovidos por instituições privadas. Caio, em sua fala, afirma que essas iniciativas serviriam para diminuir a exclusão do acesso a programas de intercâmbio linguístico e cultural. Quanto mais programas como esse forem, frequentemente, ofertados, menor será a exclusão.

Dália: claro, isso incentiva o aluno correr atrás, a ser autônomo, não ficar só no aprendizado na sala de aula.

Com seu relato, Dália afirma que essas oportunidades devem ser disponibilizadas aos alunos, posto que fomentam uma aprendizagem autônoma, não vinculada somente à sala de aula. As ações do domínio privado são necessárias para incrementar e consolidar as ações do domínio público. A transposição desses domínios se caracteriza também por meio da experiência de vivenciar outra cultura por meio de programas de intercâmbio.

Resposta 19: os alunos são unânimes ao reconhecerem que esses programas devem ser frequentemente oportunizados aos estudantes de LE, contrariamente à natureza dos programas atuais, por serem políticas de governo.

20. Você indicaria a seus amigos, familiares e demais conhecidos participarem em programas como o BSF?

Analisar esse programa, à luz de sua especificidade, faz-se oportuno para entendermos se a experiência vivenciada por cada aluno, em sua própria edição, sugere uma indicação à participação de outras pessoas no mesmo.

Paulo: (...) esse programa em específico foi muito bem planejado. Inclusive eu não sei se é verdade, mas eles mostraram gasto por aluno (cerca de 35 mil reais) foi uma coisa que eles realmente investiram. (...) Então esse gasto foi um investimento e ele teve retorno então eu ia indicaria e indico sim.

Nicole: sim com certeza é algo que eu nem preciso indicar porque é o sonho de todo estudante de línguas estrangeiras (...)

Enquanto Paulo ressalta o investimento feito pelo governo e o consequente retorno desse investimento, Nicole o indicaria pelo fato dessa iniciativa ser um dos grandes objetivos de estudantes de LE; vivenciar essa LE no contexto de L1 no qual ela é utilizada.

Jailton: sim eu indico e acho até muito importante porque é claro que o que a gente aprende aqui no Brasil, em qualquer curso tem o seu uso lá, mas quando você tá lá, em outro país você aprende coisas que aqui no Brasil você não vai aprender, porque são coisas de lá e só quem esteve lá vai poder falar. Então sim, eu indicaria (...)

Jailton indicaria pelo fato dessa experiência constituir uma fonte de conhecimentos que excede àquela vivenciada pelos estudantes de LE em seus cursos aqui no Brasil. Apesar de reconhecer a importância das experiências adquiridas nesses cursos, ele entende que somente inserido no contexto de imersão à língua, você pode transcender as possibilidades de uso da língua.

Patrícia: não penso duas vezes na época até falava pra galera começar a fazer o CIL, vai fazer o CIL, é de graça tenta estudar, se dedica, você consegue se eu consegui como é que você não pode conseguir? É só se dedicar. E era isso que eu falava até saber que o programa não estava mais acontecendo.

Patrícia não se restringe a indicar somente a participação no BSF. Ela entende que para participar de um programa como esse, é necessário estar inserido, regularmente, em um curso de idiomas. Foi a partir do seu curso no CIL que ela pôde participar da seleção para o BSF. Com isso, além de indicar a participação em programas como o BSF, Patrícia reconhece ser fundamental, os alunos ingressarem nos CILs.

Dália: indiquei, indico e falo muito do programa até hoje. 2 anos depois 3 anos 4 anos depois eu ainda vou falar, (...) eu acho que não só eu, mas todos que participaram fazem uma divulgação do programa. A gente vira pra amigo pra família, até mesmo depois do programa eu encorajei a minha mãe a fazer o CILG depois que eu fiquei sabendo que foi aberto pra comunidade.

Dália confirma que já indica o programa às pessoas, inclusive com a oferta das vagas remanescente dos CILs à comunidade, ela incentivou a mãe a iniciar ingressar no CIL do Guará.

Caio: com certeza eu acho que algo que ninguém se recusaria a recomendar pra ninguém.

Caio sintetiza as demais falas. Ele entende que ninguém se oporia a recomendar esse programa. Essa convicção, de fato, encontra ecos nas falas dos outros participantes. Todos, sem exceção, corroboram essa afirmação de Caio.

Resposta 20: todos os alunos indicariam às pessoas participarem de um programa como o BSF.

21. Você poderia apontar alguma crítica, sugestão ou elogio a respeito da edição do BSF que você participou?

Por fim, vejamos os apontamentos dos alunos acerca do BSF, que não foi contemplado nas questões anteriores por meio de críticas, sugestões e elogios ao programa.

Paulo: Por mais críticas ao governo da época que eu faça, ele foi um programa que mudou realmente a minha percepção além de viver tudo, estar lá, eu vi que esse mês foi diferente. Mas assim se colocasse dois meses seria melhor. (...) Quanto ao planejamento eu acredito que foi muito bom até porque todas essas faculdades que nos receberam, elas já faziam esses programas para estudantes. Então não foi uma coisa inventada pra acontecer com a gente somente.

Paulo elogia a iniciativa do governo de oferecer o programa e o planejamento quanto às escolhas das universidades. A única sugestão trazida por Paulo diz respeito à duração do programa, essa poderia ser maior.

Nicole: (...) O elogio que eu vou fazer por que a princípio foi o que me deixou mais nervosa e amedrontada que foi ficar na casa de uma família que eu desconhecia (...) estar sempre imersa em diversas atividades e coisas que me moviam a ser ativa naquele ambiente que eu estava. Mas no fim isso se tornou o ápice de toda viagem porque se eu tivesse ficado somente na minha zona de conforto eu não teria aprendido tanto quanto eu aprendi. (...) Então demora um certo tempo pra pessoa se adaptar, se abrir, interagir com o meio e acontece que um mês é pouco tempo então quando a pessoa tá ali se abrindo se soltando começando absorver toda aquela nova realidade ela tem de voltar. (...) por mim eu diria mais tempo claro, mas levando em

consideração a idade dos alunos as obrigações que eles têm com a escola acho que 2, 3 meses seria bom. (...)

Nicole faz elogio alusivo ao fato de ter ficado hospedada em um domicílio residencial. Com isso ela pode de fato interagir desde o primeiro momento com as pessoas de lá. Esse fato a tirou, inicialmente, de sua zona de conforto, contudo foi esse deslocamento que garantiu uma aprendizagem efetiva no idioma a partir de um contexto real. Quanto à sugestão, assim como no relato anterior, ela propõe a extensão da duração do programa e justifica essa sugestão devido ao fato de os alunos demorarem a se adaptar à nova realidade. Quando de fato, eles já estão adaptados e preparados para se beneficiar de todas as possibilidades que a imersão oferece, já é hora de retornar ao país.

Jailton: (...) eu só achei que às vezes ficava muito puxado. Claro que o objetivo não é lazer, eu acredito que ficava muito puxado essa questão de nós termos aula praticamente o dia todo (...) E uma coisa que eu gostei bastante foi uma atividade de fazermos o caminho de Santiago nós fizemos os últimos 100 quilômetros caminhando. Então passamos por vários lugares, várias cidades. (...) essa parte do Caminho de Santiago foi o destaque, o ponto alto.

Jailton critica o ritmo ditado pelo curso. Exaustivo, segundo ele. Entendo que isso faça parte também do processo de adaptação ao qual eles precisam passar. No entanto, ele destaca como ponto alto do programa a atividade de percorrer o caminho de Santiago de Compostela. De fato, essa experiência, vivenciada pelos alunos que se encontravam imersos no contexto da universidade de Santiago de Compostela, é um privilégio da edição do BSF em espanhol para esses alunos.

Caio: algo que eu achei muito interessante foi que muito mais uma imersão linguística, isso eu tô falando de verdade, foi uma questão de imersão cultural, que a gente foi pra lá estudar empreendedorismo e liderança global, mas a gente chegou lá a nossa *schedule* era algo totalmente imerso culturalmente, (...) quando fui pro Estados Unidos, as pessoas se agrupavam muito entre os brasileiros mesmo. Isso impossibilitou diversas vezes de que eu maximizasse meu contato cultural, então acho que para maximizar, seria muito efetivo também que você fomentasse uma maior interação fora grupos fechados (...) várias vezes eu sempre procurava conversar em inglês com os meninos e também procurar maior contato fora dos grupos com o qual a gente foi.

Caio traça elogio à imersão experimentada nesse programa. Ele julga que o BSF superou a questão da imersão linguística, houve imersão cultural. A crítica que ele faz é em relação à distribuição dos grupos no contexto do programa. Eles ficavam restritos nos grupos de brasileiros exclusivamente. Com isso, era comum que a comunicação ocorresse em português. Esse fato limitava a possibilidade de promover interações com as outras pessoas do local, falantes de inglês. Talvez, para essa questão, os grupos deveriam ser menores, e inseridos em atividades conjuntas com os demais alunos da universidade.

Patrícia: (...) o próprio programa em si levava a gente pra lugares espetaculares como o Grand Canyon, Sedona ou Tucson, lugares que a gente não imaginava conhecer, a gente foi pra Califórnia também São Francisco, o programa seguiu o objetivo Educacional perfeitamente foi muito bom. A gente recebeu material super rico com informações a gente conseguiu conhecer muita coisa diferente, foi muito bom nesse aspecto. (...) a questão financeira a gente conseguiu a bolsa do governo, a gente conseguiu a bolsa da universidade, a gente conseguia comer por eles, a gente viajava o ônibus maravilhoso, o hotel é ótimo, não, foi tudo muito bom.

Patrícia traz elogios às visitas técnicas realizadas e vinculação dessas atividades aos objetivos do programa. Aponta também para a excelente qualidade do material fornecido pela universidade. Por fim, o apoio financeiro do GDF, o que se traduziu em excelentes condições de transporte, alimentação e hospedagem.

Dália: o elogio, ele vai pela iniciativa de ter esse programa pros alunos dos centros de línguas, (...) Eu tenho elogios a dar ao pessoal da Assessoria internacional, a Assessoria me ajudou muito, me deu muitas instruções, e falaram você tem fazer isso, abriram portas para eu conhecer essa parte para me auxiliar conseguir judicialmente autorização pra eu consegui viajar. (...) realmente é uma oportunidade que deveria se tornar algo estatal, é uma oportunidade que todo mundo que tem interesse pela língua quer passar, é uma coisa única na sua vida.

Dália faz elogios ao fato dessa iniciativa ter contemplado os alunos dos CILs. A concepção desse programa dialoga com as abordagens de ensino e aprendizagem encontradas nessas instituições. No âmbito do DF, a parceria entre CILs e BSF foi uma escolha bastante acertada. Não há em todo o Distrito Federal instituição mais adequada às premissas de um programa de mobilidade de estudantil por meio de imersão do que os CILs. Durante os anos em que se dedicam aos estudos nos CILs, os alunos têm a

oportunidade de desenvolver uma base linguística bastante sólida. Portanto, a escolha dos CILs como parceiros do BSF só corrobora a vocação dessas instituições.

Assim sendo, Dália nos sugere que programas como o Brasília Sem Fronteiras não estejam restritos às vontades políticas de determinados governos, e percam a continuidade. Seu entendimento é que eles resistam às inconstâncias dos governos. Uma vez alçadas ao status de políticas públicas de estado, essas iniciativas devem ser recebidas como conquista para manutenção, equilíbrio e bem estar da sociedade.

O propósito desta primeira parte da análise de dados se destinou a examinar o nível de rendimento linguístico dos alunos dos Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal, após a participação no BSF. Para arrematar essa questão foram verificados o uso de estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento de níveis de autonomia dos participantes.

As respostas de cada questão geraram alguns fatos aqui já descritos. Esses fatos servirão para a fundamentação da seguinte pergunta de pesquisa: de que maneira se estabeleceu o rendimento linguístico dos alunos dos CILs, após a participação no programa BSF?

As conclusões sobre esses fatos bem como a resposta a essa pergunta de pesquisa serão retomadas no capítulo seguinte, destinado à conclusão da pesquisa aqui apresentada.

Tanto essas questões, bem como aquelas referentes ao ganho social dos alunos dos CILs após a participação no programa BSF, são retomadas no capítulo seguinte, destinado à conclusão desta dissertação.

A seguir, apresento dois quadros-síntese com o objetivo de resumidamente apresentar a análise referente as perguntas e resposta sobre o rendimento linguístico e a partir dessa questões, apresentar as estratégias mais produtivas, utilizadas pelos alunos antes, durante e depois da participação no BSF.

Quadro 06 - Síntese das perguntas e respostas das entrevistas.

PERGUNTAS	RESPOSTAS
01. Qual foi seu interesse em estudar uma língua estrangeira?	Os alunos, de fato, possuem objetivos bem distintos que norteiam suas relações com língua estudada. quatro pessoas, quatro objetivos distintos.
02. Qual motivo te levou a estudar LE no Centro de Línguas?	É possível inferir a escolha da instituição de ensino estritamente atrelada aos motivos pelos quais os alunos decidem

	estudar uma LE.
03. De forma geral, como você analisa o seu curso de línguas estrangeiras no Centro de Línguas?	Os alunos enaltecem o curso nos CILs, visto que essas instituições públicas de ensino LE se destacam com a devida distinção no tocante aos bons resultados alcançados pelos seus alunos e pela alta qualidade do corpo docente.
04. As suas expectativas iniciais relacionadas à aprendizagem da LE foram atingidas ao concluir o curso?	Os alunos tiveram seus objetivos iniciais alcançados ao concluírem seus cursos nos CILs.
05. Como você analisa seu desempenho em LE antes da sua participação no BSF? (desenvoltura, timidez, facilidade, motivação...)	Apesar de alguns alunos apresentarem desempenho satisfatório, uma abordagem mais centrada no professor e um filtro afetivo bastante elevado deles são alguns impeditivos para se alcançar o desempenho desejado na língua.
06. Quais as principais atitudes ou ações que você tomava para melhorar sua aprendizagem antes do BSF?	Apesar de apresentarem resultados diferenciados, os alunos buscavam melhorar seu desempenho na língua, por meio determinadas ações e atitudes diversas (alternativas), de maneira não sistêmica.
07. A respeito de estratégias de aprendizagem, quais as estratégias utilizadas por você na aprendizagem de LE antes da sua participação no BSF? Essas estratégias lhe forneceram base para se tornar um aluno mais autônomo?	Fica evidenciado a utilização de estratégias de aprendizagem (cognitivas, de memória, de compensação), por parte dos alunos, ao entenderem a importância de utilizar estratégias metacognitivas, contudo, eles não conseguem reconhecer que essas estratégias lhes conferiram uma base para uma aprendizagem autônoma.
08. Você acredita que para um aluno tornar-se bem sucedido, seja fundamental utilizar estratégias de aprendizagem corretas e buscar o desenvolvimento da autonomia?	Os alunos correlacionam o uso de estratégias de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia à condição de ser um aluno bem sucedido.
09. Você tinha algum conhecimento a respeito de programas de mobilidade estudantil com imersão linguística antes de participar do BSF? Qual era o seu entendimento sobre eles?	Os participantes (dois alunos) que apresentaram algum conhecimento a respeito de programas de mobilidade estudantil com imersão linguística antes de participar do BSF eram alunos provenientes de instituições de ensino não pertencentes à rede pública de ensino do DF.
10. Quais foram suas motivações em participar do BSF?	Dentre os mais variados motivos apresentados pelos alunos, todos demonstram o desejo comum de vivenciarem imersão no BSF. Ou seja, a imersão é o principal motivo que esses alunos apontaram para participarem desses programas de mobilidade estudantil.

<p>11. O BSF proporcionou a participação em atividades criativas e desafiadoras?</p>	<p>Todos os respondentes afirmaram terem vivenciado atividades desafiadoras, as quais a criatividade foi exigida e desenvolvida para a superação de desafios.</p>
<p>12. Você se recorda de quais as estratégias de aprendizagem foram aprendidas e utilizadas por você durante e após sua participação no BSF?</p>	<p>Os alunos desenvolveram e utilizaram estratégias de aprendizagem durante sua participação no BSF, ainda que, alguns tenham desenvolvido estratégias irrefletidamente.</p>
<p>13. Essas estratégias de aprendizagem lhe forneceram base para se tornar um aluno mais autônomo?</p>	<p>O uso de estratégias de aprendizagem atribuíram a alguns alunos fundamentos para o surgimento e desenvolvimento de autonomia.</p>
<p>14. É possível afirmar que sua participação no BSF te proporcionou uma imersão linguística e cultural? Você pode me dizer algum exemplo?</p>	<p>É possível reconhecer imersão, tanto linguística quanto cultural, dos participantes, segundo a natureza das atividades descritas e vividas por eles.</p>
<p>15. A imersão forneceu diferenciais positivos em relação às aulas convencionais no CIL? Quais?</p>	<p>Os alunos revelaram que a imersão proporcionou diferenciais considerados positivos em relação à aprendizagem de LE, a partir de situações vivenciadas, distintamente, daquelas disponibilizadas nas aulas nos CILs.</p>
<p>16. Uma postura autônoma em relação à própria aprendizagem acontece por meio da reflexão crítica e da tomada de decisões sobre esse processo. Você apresentava essa postura autônoma antes, durante e após sua participação no BSF?</p>	<p>A qualidade da autonomia foi modificada em todos os alunos respondentes dessa entrevista após a participação no BSF. Enquanto alguns observaram surgimento de uma postura autônoma, houve aqueles que manifestaram um incremento bastante acentuado em relação a essa postura, e os outros que já apresentavam essa postura bem consolidada, afirmam que tal autonomia foi intensificada como resultado da participação no BSF.</p>
<p>17. Você entende que seu desempenho linguístico após o BSF melhorou, manteve-se o mesmo ou diminuiu? Em quais habilidades específicas você constata alguma diferença em seu desempenho linguístico após sua participação no BSF?</p>	<p>É incontestável que os alunos apresentaram um incremento linguístico em virtude de sua participação no BSF. Esse incremento linguístico se deu na compreensão oral da LE para todos os alunos. Há prevalência de destacada melhora na produção oral para muitos deles. E, por fim, há ocorrência de um aluno que estendeu esse incremento à questão da diminuição do filtro afetivo.</p>
<p>18. Como você analisa a importância do BSF na sua trajetória como aluno de LE?</p>	<p>Cada aluno, em sua particularidade, expressou que o BSF foi pontualmente importante em suas vidas. O impacto positivo desse programa pode ser verificado a partir dos exemplos citados de ganhos linguísticos e para alguns, sociais,</p>

	nos contextos de vida desses alunos.
19. Em sua opinião, programas como esse devem ser oportunizados frequentemente aos estudantes de LE?	Os alunos são unânimes ao reconhecerem que esses programas devem ser frequentemente oportunizados aos estudantes de LE, contrariamente à natureza dos programas atuais, por serem políticas de governo.
20. Você indicaria a seus amigos, familiares e demais conhecidos participarem em programas como o BSF?	Todos os alunos indicariam às pessoas participarem de um programa como o BSF.
21. Você poderia apontar alguma crítica, sugestão ou elogio a respeito da edição do BSF que você participou?	

Quadro 07 – Síntese das estratégias de aprendizagem utilizadas mais produtivas

Tipos de Estratégias	Exemplos
Estratégias utilizadas antes do BSF	Em casa após a aula, pegar o livro e ir para as partes mais avançadas. Tentar estudar antes do professor ministrar o conteúdo. Em face de alguma dificuldade pesquisar logo em seguida. Tentar falar sozinha.
	Ouvir músicas em espanhol. Pesquisar músicas em espanhol tentando entender tudo que tava sendo dito e aprender pronúncia como os cantores cantavam. Foi uma alternativa pra me dar maior segurança pra me expressar em espanhol.
	Colocar as informações por exemplo, as configurações de celular, de Facebook e tudo mais, ajustadas para o uso em inglês.
	Forçar-se a ver filmes em inglês sem legenda ou ver uma vez em português e depois ver totalmente em inglês. Tentar ler as letras das músicas, escuta-las, identificando as falas.
	Procurar palavras no dicionário. Usar a internet por meio de aplicativos de inglês Durante as aulas de inglês usar tablets (iPad) para procurar uma palavra e fazer anotações.
	Conjugar os verbos. Decorar as terminações. Fazer quadros. Para a fala escolher uma música e aprender a cantá-la.

	Recorrer ao professor para destacar assuntos não costumazes ou culturais desconhecidos.
	Estar em contato com a língua fora do contexto escolar.
Estratégias utilizadas durante e após o BSF	Fazer um diário e esse diário sobre as atividades realizadas. Anotar todo o vocabulário aprendido e utiliza-lo nesse diário.
	Inserir uma dada palavra em um contexto e verificar se estava certo pela expressão e reação do outro interlocutor. Quanto a pronúncia e entonação , utilizar frases com uma determinada pronúncia e observar as reações do interlocutor.
	Utilizar a língua de modo prático prático nas aulas, na socialização. As estruturas são apuradas inconscientemente.
	Durantes as aulas e palestras fazer anotações todo tempo pra manter o foco no assunto.
	Interagir com pessoas desconhecidas, em situações acadêmicas ou sociais.
	Ao retornar ao Brasil, começar a falar mais, se comunicar mais durante as aulas.
	Estabelecer contato com os fonemas daquela língua de maneira real, ouvindo e assimilando os sons produzidos.

5 EM TERRA FIRME – CONCLUSÃO

Retomo nessa seção as perguntas de pesquisa que nortearam esta dissertação, a fim de verificar como os dados analisados se relacionam aos objetivos da mesma.

Para entender os possíveis desdobramentos da imersão linguística nos programas de mobilidade estudantil para o ensino de LE, resgato os objetivos iniciais desta dissertação.

O primeiro objetivo desta pesquisa busca almejar verificar a existência de ganho social em decorrência da participação no BSF. Esse objetivo pode ser alcançado ao responder a pergunta “Houve ganho social como consequência da participação no BSF?”.

Em seguida, o segundo objetivo dessa pesquisa averiguar o nível de rendimento linguístico dos alunos dos Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal, após a participação no BSF, com base na verificação do uso de estratégias de aprendizagem e do desenvolvimento de níveis de autonomia. A seguinte pergunta me permite alcançar esse objetivo. De que maneira se estabeleceu o rendimento linguístico dos alunos dos CILs, após a participação no programa BSF?

A partir das respostas geradas pelas perguntas anteriores, o último objetivo é refletir sobre a relação desses programas de mobilidade estudantil com as políticas linguísticas públicas, ao responder à pergunta “Qual tratamento deve ser destinado a esses programas de mobilidade estudantil como política linguística de Estado para ensino de LE no Distrito Federal?”.

Mais adiante, apresento algumas limitações que me deparei, ao longo dessa pesquisa.

E por fim, sugiro algumas possibilidades de pesquisas sobre temas relacionados a este estudo, ainda não contemplados em Linguística Aplicada e demais áreas, com as quais dialogamos.

5.1 O Ganho Social

Entendo ser relevante retomar o conceito de ganho social que considerei para a pesquisa: conjunto de aspectos que favorece o desenvolvimento do indivíduo como ser humano, na sua dimensão mais ampliada: como pessoa, profissional, cidadão, política e socialmente determinado.

Nessa perspectiva, analisar o ganho social na vida desses alunos, em decorrência da participação no programa BSF requer que olhemos para os seguintes aspectos:

- ingresso na educação superior,
- inserção no mercado de trabalho e decorrente contribuição na melhoria da renda familiar.

Em relação ao ingresso na educação superior, os dados dos questionários revelaram que 64,8% dos alunos não cursavam nenhuma graduação durante a participação no BSF. Desses alunos, apenas um ainda não ingressou em uma instituição de ensino superior, até o presente momento. Considerando que as instituições federais de ensino superior são as que apresentam melhor colocação no ranking acadêmico, tanto no país, quanto na América Latina, é meritório constatar que 61% dos respondentes ingressaram nessas instituições.

Esse fato aponta para a seguinte pressuposição: as experiências vivenciadas em uma universidade estrangeira podem ampliar as visões de mundos desses alunos, e conseqüentemente, produzir ecos em suas ambições acadêmicas ao retornarem. O contato com universidades como a Universidade de Georgetown, Universidade do Estado do Arizona, Universidade George Washington, Universidade de Santiago de Compostela e o Cavillam, possivelmente estimulou o afincamento desses alunos para ingressarem no meio acadêmico.

Essa constatação não desconsidera o fato desses alunos já se configurarem como sujeitos exitosos visto que já tinham sido aprovados na seleção do BSF. Esse fato nos leva a considerar que eles ingressariam na educação superior, eventualmente.

Assim sendo, o BSF pode se evidenciar como uma das forças propulsoras no ingresso à educação superior desses participantes, além do fato da participação nesse programa ter contribuído para escolha acadêmica e profissional para a maioria dos respondentes que ainda não haviam ingressado no ensino superior.

Esse é um fato indicativo de ganho social. Favoreceu aos aspectos social e educacional dos alunos.

No que diz respeito à inserção no mercado de trabalho, poucos alunos (17%) exerciam atividade remunerada e contribuía para a renda familiar antes do BSF. Após o programa, 55% dos alunos conseguiram um emprego. Triplicou o número de alunos que passavam a ter renda. Enquanto 58% dos que conseguiram emprego afirmam que suas funções no trabalho se relacionam às atividades vivenciadas no BSF, sobe para 75% o percentual de alunos conseguiram esse emprego em virtude da participação no

programa. Com esse emprego, esses alunos puderam contribuir para a renda familiar, uma vez que mais da metade dos alunos que possuíam emprego já contribuía para a renda familiar em seus lares. É, portanto, admissível que um número maior de alunos passou a contribuir para a renda de suas famílias.

O BSF aparentemente pode ter contribuído para a inserção da maioria dos alunos no mercado de trabalho. A participação no BSF beneficiou a condição econômica dos alunos participantes, sendo esse também um indicativo de ganho social.

Além desses aspectos, a dimensão social também é transformada quando projetamos a relevância das nossas vivências para a comunidade à qual pertencemos. 92% dos alunos perceberam reconhecimento da comunidade nas quais estão inseridos e da família, em virtude da participação no BSF.

Com isso, essa comunidade começa a enxergar a partir das nossas experiências, as possibilidades de mobilidade social e também econômica. Esses alunos passam a servir como referência positiva para os demais membros dessa comunidade. O reconhecimento por parte da comunidade em relação a esses alunos, além de promover a questão da autoestima dos alunos, também desenvolve na própria comunidade o afã por melhores oportunidades na vida.

A participação desses alunos no BSF promoveu, eventualmente, ganho social para suas comunidades também.

O paradoxo é que esse reconhecimento não se transformou em ações concretas para essas comunidades, por meio dos alunos. Advogo que uma maneira mais efetiva de engajar esses alunos em suas comunidades e contextos educacionais seria propor que eles retornassem o investimento neles realizado, por meio do desenvolvimento e atuação em projetos voltados para essas comunidades, ou ações acadêmicas relacionadas às experiências obtidas no programa. Ainda assim, é possível acreditar que esse reconhecimento também se traduza em ganho social para essas comunidades.

É tão latente a constatação do ganho social, advindo da participação desse programa de mobilidade, que 99% dos alunos recomendariam a outros que participassem de iniciativas como essa.

Após termos analisado as questões de ingresso na educação superior, e inserção no mercado de trabalho e contribuição na melhoria da renda familiar, podemos responder a segunda pergunta desta pesquisa: há evidências de que houve ganho social como consequência da participação no BSF.

5.2 O Rendimento Linguístico

Para abordar a questão de como se apresentou o rendimento linguístico dos alunos após a participação no BSF, entendo ser propício descrever a trajetória da aprendizagem de LE desses alunos.

Trago à tona os primeiros fatos acerca da relação desses alunos com os CILs e a consequente aprendizagem advinda dessa relação.

Os alunos possuíam objetivos bem diversos ao ingressarem seus estudos de LE nos CILs. Apesar dessa pluralidade de objetivos, por meio dos cursos oferecidos nessas escolas, os alunos entendiam ser possível alcançar seus objetivos visto que elas, reconhecidamente, possuíam abordagem de ensino adequada e professores altamente qualificados.

Com isso os alunos confirmam ter alcançados seus objetivos ao estudarem uma LE. Inicialmente, esses objetivos apontavam para um desempenho linguístico atrelado às experiências das aulas, mas com perspectivas de vivenciarem algum tipo de imersão na língua estudada. Assim sendo, esses alunos declaram que suas expectativas foram alcançadas em ambos os sentidos. Preliminarmente, é possível verificar uma satisfação com o rendimento alcançado pelos estudos nos CILs em geral.

Contudo, o foco desta dissertação é entender os pormenores da participação dos alunos no BSF em relação a esse rendimento linguístico. Portanto, é pertinente averiguar esse rendimento linguístico antes, durante e, principalmente, após a participação no BSF.

Antes de participarem do BSF os alunos admitiam ter desempenho linguístico satisfatório. Além disso, eles revelaram alguns impeditivos para alcançar um melhor desempenho na língua, como pouca autonomia e dependência do professor para promover as ações languageiras.

Esse resultado apenas satisfatório é presumidamente entendido como resultado dos alunos tentarem melhorar seus rendimentos linguísticos, por meio de ações diversas, mas de maneira não sistematizada. Cada qual adotava práticas que julgassem as mais adequadas. Quando inqueridos sobre quais estratégias eram utilizadas em suas aprendizagens, os alunos demonstravam certas ações que poderiam se caracterizar como estratégias cognitivas e metacognitivas. Ainda assim, a utilização dessas estratégias não se traduziu em base para uma aprendizagem autônoma, visto correlacionavam o desenvolvimento da autonomia à condição de um aluno exitoso.

Além dessas questões, os alunos possuíam conhecimento bastante limitado no que diz respeito a programas de mobilidade estudantil. Apesar desse pouco conhecimento, eles enxergavam nesses programas a possibilidade de vivenciar uma imersão linguística e, conseqüentemente, apresentar um incremento da proficiência linguística.

É possível depreender desses argumentos que os alunos apresentavam um rendimento razoável na língua e que não apresentavam a autonomia necessária para se configurarem como usuários bem sucedidos de LE, justamente, até o momento que antecedeu a experiência no BSF.

Verifiquei como se apresentou o rendimento após a participação no programa.

A experiência no BSF proporcionou aos alunos o desenvolvimento de criatividade, a partir das experiências desafiadoras, a eles apresentadas, durante o programa. Verificamos um ganho inicial em criatividade na utilização da língua em situações reais.

A maneira apresentada neste trabalho para se verificar o ganho no rendimento linguístico dos participantes, aconteceu por meio da verificação do uso de estratégias de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia. Ficou comprovado que, durante a participação no BSF, os alunos não só desenvolveram o uso das estratégias, mas utilizaram essas estratégias de forma a desenvolver uma aprendizagem mais autônoma na língua. Isso se deu em virtude da imersão tanto linguística, quanto cultural, descritas e vividas por eles.

Essa imersão incrementou o rendimento linguístico dos alunos, em relação às aulas ministradas nos CILS, que já eram consideradas muito boas por eles. Os alunos afirmaram que a imersão proporcionou diferenciais, considerados positivos, em relação à aprendizagem de LE oferecida pelos CILS.

Desse modo, graças à autonomia revelada pelos respondentes, após a participação no BSF, e com base na comparação do rendimento linguístico apresentado pelos alunos antes e depois do BSF, verificados tão somente por meio da autodeclaração desses alunos, é possível perceber uma evolução em seus rendimentos linguísticos.

Todos os participantes, respondentes das entrevistas, afirmam que essa melhora aconteceu, prioritariamente, na compreensão oral. Há distinta melhora também na produção oral. Além disso, foi possível depreender uma minoração do filtro afetivo.

Com base nesses entendimentos preliminares, é possível afirmar que houve de fato, acentuado ganho no rendimento linguístico dos alunos participantes do BSF, principalmente, na oralidade.

5.3 Programas de Mobilidade Estudantil e as Políticas Linguísticas Públicas

Após as evidências de incremento no rendimento linguístico dos alunos e reconhecimento de ganho social, como consequência da participação no programa Brasília Sem Fronteiras, urge estreitar as relações entre esse tipo de programa de mobilidade estudantil e as políticas linguísticas públicas.

Costumeiramente, no Brasil, recai sobre o estado o planejamento e a efetivação das políticas linguísticas públicas conforme Calvet (2007), que esclarece que as ações linguageiras são determinadas, por vezes, por meio de escolhas *in vitro*, ou seja, provém da vontade e da concepção do estado. A academia entende que seja de sua responsabilidade planejar e apresentar as políticas públicas para então submetê-las à apreciação do Estado.

Iniciativas como programas de mobilidade estudantil, da natureza do BSF são raras no país, conforme apontado no capítulo teórico desta dissertação.

O maior programa do país dessa natureza, o Ciência sem Fronteiras, foi interrompido em julho de 2016, após decisão do Ministério da Educação de que o programa não concederia mais bolsas de estudos no exterior para alunos de graduação e pós-graduação. As autoridades educacionais admitiram publicamente que a oferta de novas vagas está suspensa por falta de verbas. A suspensão foi anunciada, inicialmente, por um assessor do Ministério da Educação, durante sabatina no Comitê para os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas.

Provido do mesmo entendimento, assim que assumiu o governo do Distrito Federal, a atual gestão decidiu por interromper o Brasília Sem Fronteiras, alegando impossibilidade financeira em dar continuidade ao programa.

Com relação ao Ciência sem Fronteiras, desconheço algum estudo que tenha verificado os ganhos acadêmicos e sociais alcançados após participação nesse programa.

No caso do Brasília Sem Fronteiras, os objetivos da pesquisa trazida nessa dissertação, em compreender as questões acerca do ganho no desempenho linguístico e social dos participantes, comprovam o efeito profícuo do BSF para com os alunos.

À época em que teve seu fim determinado pelo governo do DF, não havia dados que comprovassem empiricamente os efeitos positivos do BSF para a sociedade do DF como um todo. No entanto, era possível perceber pelos depoimentos dos participantes e das pessoas envolvidas nesse programa, indicativos que a experiência foi bem sucedida e eventualmente alcançara os objetivos esperados.

Em tempo, devo ressaltar que, tanto por meio das respostas dos participantes da pesquisa, quanto por meio dos relatórios oficiais realizados, à época, pelos servidores da Assessoria Internacional do GDF, todos os objetivos traçados para os alunos com esse programa foram alcançados.

Ainda assim, o governo decidiu por suspender o programa, a despeito da dotação orçamentária prevista e aprovada no ano de 2014, pela Câmara Legislativa, com vistas à manutenção do BSF. A decisão de manter essa suspensão não foi modificada, e nem rediscutida pelo atual governo.

O BSF fica marcado na história da educação e da sociedade do DF como uma excelente iniciativa do Governo do Distrito Federal, com ganhos comprovados nas questões linguísticas e sociais, que, no entanto, não passa de mais uma política de governo sem continuidade, assim como inúmeras outras iniciativas que se perderam, ao longo do caminho, por ocasião das transições de governos ou mudanças de suas orientações políticas.

Desta maneira, uma vez comprovado tanto o ganho no desempenho linguístico dos alunos, bem como o ganho social, entendo que o passo seguinte é sugerir ao governo atual que repense sua postura com relação a essa iniciativa.

Esta dissertação também se propõe a discutir sobre a decisão de retomar esse programa.

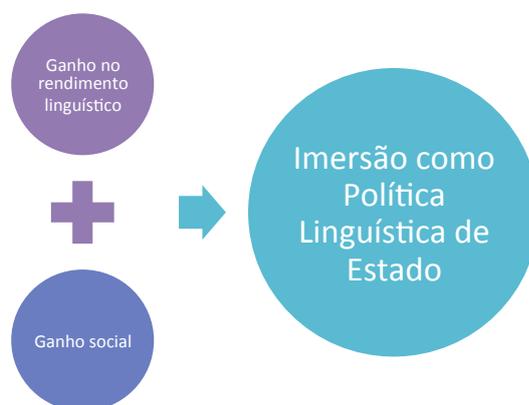
A partir de uma possível retomada do programa, a atitude do governo seria a de proteger essa iniciativa dos vícios e retrocessos verificados nas políticas públicas de governo. Entendo que, ao mudar o status dessas iniciativas para políticas públicas de estado, poderemos não só garantir a continuidade desses programas, mas também o aprimoramento dessas políticas.

Resgato aqui os conceitos de governo e estado para apresentar a seguinte reflexão: a característica do Estado perfaz um conjunto de instituições permanentes, que possibilitam e efetivam a ação continuadas dos governos, ao passo que o caráter de ações com status de políticas de governo, a partir dos mecanismos que desempenham as

funções de Estado, por um determinado período, aponta para terminalidade dessas ações ao término de cada mandato eletivo.

Dessa reflexão provoco o seguinte pensamento: não creio ser admissível que iniciativas comprovadamente eficazes e benéficas à sociedade, como o Brasília Sem Fronteiras, continuem a receber o tratamento de política de governo.

O impacto desse programa de mobilidade estudantil, por meio de imersão na aprendizagem de línguas estrangeiras, me leva a propor que ele seja considerado como uma política pública linguística de Estado para o ensino de LE no Brasil e efetivado como tal.



No entanto, essa pesquisa se encerra em um contexto pouco propício para se efetivar essas ações. O atual governo propos, por meio de duas propostas de emenda à Constituição (PEC 241 e PEC 555) que a Educação tenha seus gastos limitados por 10 anos inicialmente, e a partir de 2018, ao que foi gasto no ano anterior, acrescido da inflação. Essa proposta foi confirmada e aprovada pelo poder legislativo em 14 de dezembro de 2016. Com isso, a Educação que, historicamente, tem seus gastos sempre acrescidos a cada ano, terá de diminuir o investimento e ainda enfrentaria dificuldades para cumprir os investimentos do Plano Nacional da Educação. Assim sendo, iniciativas como essas de mobilidade estudantil enfrentariam barreiras orçamentárias para serem efetivadas, vide o caso do Ciência sem Fronteiras.

Cada vez mais, é fundamental discutirmos soluções criativas que considerem propor parcerias público-privadas para que iniciativas como essas não sejam descontinuadas.

5.4 Limitações da Pesquisa

Os objetivos traçados para esta pesquisa lograram êxito ao conseguir reconhecer a proficiência por meio das estratégias de aprendizagem e dos níveis de autonomia dos

alunos e o ganho social, após sua participação no BSF, ao revelar a importância dos programas de imersão como uma política pública linguística e ao propor a retomada e a efetivação desse programa como uma política de Estado.

No entanto, esta pesquisa apresentou algumas questões que não foram passíveis de serem abordadas.

Primeiramente, o número de participantes da pesquisa. As pesquisas qualitativas buscam problematizar uma determinada situação e oferecer possibilidades de reflexão para as questões que dialogam com essa problematização. Não há o intuito de promover generalizações. Não é exigida uma amostra significativa para se chegar a dados e análises mais robustos. Ainda assim, a peculiaridade dessa pesquisa sugeriria que mais alunos fossem entrevistados.

No entanto, o tempo por si só, é um impeditivo. Mais alunos cresceriam maior tempo para as etapas de escrita, considerando os dois anos de um curso de mestrado. Além disso, a dificuldade de disponibilidade de alunos com tempo para participar. Com isso, os dados foram coletados para esta pesquisa são provenientes de seis participantes. No entanto, mais participantes nos permitiriam acessar algumas questões não abordadas pelo estudo, como: alunos em etapas diferentes da educação (básica e superior), mais relatos das experiências vivenciadas em cada edição do programa.

Outra questão é o fato desta pesquisa ter verificado o ganho linguístico dos alunos, exclusivamente, a partir da fala dos mesmos (autodeclaração). Não foram trazidas para o contexto desta pesquisa outras maneiras de verificar o ganho linguístico, seja por meio de instrumentos de avaliação, seja por meio de relatos de outros profissionais a respeito de suas aprendizagens.

Entretanto, sustento essa metodologia, justamente por ser uma pesquisa qualitativa na modalidade estudo de caso. Talvez uma pesquisa de cunho etnográfico sugerisse evidências mais variadas e por um período maior de tempo, sobre como se desenvolveu a aprendizagem desses alunos após participarem do BSF. Esse não é objetivo de um estudo de caso.

Com relação à aplicação dos questionários utilizados para observar a presença de ganho social, a intenção inicial era aplicar, pessoalmente, nos CILs onde eles estudaram. Desta maneira, seria possível uma conversa inicial na qual eu explicaria o objetivo do questionário e esclareceria qualquer dúvida ou questão pertinente ao processo de resposta. No entanto, percorrer sete cidades-satélites onde se localizam os CILs desses participantes e agendar uma data em comum, para que se reunissem o

maior número possível de respondentes, seria algo bastante improvável. Com isso, apliquei os questionários, à distância, via Google Forms e me comunicava com eles por meio de mensageiros instantâneos, quando surgia algum problema ou dúvida.

A respeito do ganho social, quando abordei a questão sobre os alunos terem conseguido um emprego e se o seu trabalho se relacionava diretamente com algum aspecto desenvolvido ou vivenciado no BSF, não consegui extrair quais os aspectos vivenciados no BSF que se relacionavam com a atividade de trabalho conseguido em virtude da participação no BSF. Abre-se aqui uma possibilidade de pesquisa para se verificar quais os aspectos dessas experiências os alunos conseguem aplicar nas atividades exercidas em seus trabalhos ou contextos acadêmicos.

Concernente às questões de política pública de estado e de governo, este estudo conseguiu demonstrar que iniciativas como o BSF não devem ficar restritas às intempéries dos governos. Os ganhos, a partir desses investimentos, são verificados a curto, médio e longo prazos. Interromper um programa, que decorreu aproximadamente por um ano e meio, é prescindir desses ganhos futuros.

Portanto, esta pesquisa não conseguiu apontar outras razões para justificar a decisão do governo em manter esse programa em suspensão. Igualmente, não foi possível obter informações sobre o status dos demais programas citados nesta pesquisa. Foram realizadas tentativas de buscar informações junto aos órgãos responsáveis pelos programas em São Paulo e Pernambuco. Todavia, não recebia devolutiva dos contatos realizados com eles. Tentei me dirigir pessoalmente a esses locais para conseguir as informações que julgava pertinentes para esclarecer como outros estados se comportavam em relação ao status políticos desses programas, todavia, não consegui me deslocar para realizar essas visitas de campo.

Aqui há mais uma possibilidade de pesquisa advinda dessa limitação. Como os estados instituem as suas políticas públicas educacionais/linguísticas, como políticas de governo ou de estado?

5.5 Desafios e Possibilidades de Pesquisa

Até onde as minhas leituras alcançam, o tratamento dado ao tema de mobilidade estudantil por meio de imersão pela área da Linguística Aplicada ainda constitui-se como ineditismo. As possibilidades de pesquisa, a partir dessa premissa, são bem favoráveis e inúmeras.

São favoráveis visto que o entendimento de se impulsionar o intercâmbio educacional sob a ótica do desenvolvimento de ciência e tecnologia vem ganhando robustez no Brasil. Cada vez mais, parcerias entre instituições e governos são firmadas nesse sentido. As pesquisas também são favoráveis porque há exemplos de programas dessa natureza já existentes no Brasil, como iniciativas governamentais, e carecem de um olhar mais científico sobre suas implicações para a educação e sociedade. São favoráveis também por possibilitar mais uma linha de pesquisa sobre a especificidade da imersão em contextos de ensino e aprendizagem de LE como o do Brasil, devido a grande quantidade de programas de intercâmbio oferecidos por instituições particulares no país.

São inúmeras as possibilidades de pesquisas que o guarda-chuva da Linguística Aplicada pode abarcar. Além das citadas na seção anterior, questões referentes a outras maneiras de se verificar o rendimento linguístico nesses programas.

O porquê das decisões sobre as políticas linguísticas obrigatoriamente (não) serem discutidas e planejadas pelos especialistas da área, os linguistas aplicados. Há um ressentimento justo, por parte dos acadêmicos, que o governo aplica suas políticas guiados por muitas por vieses de grupos políticos e não a partir de critérios técnicos.

Proposição de modelos de imersão em consonância com os desafios e objetivos da educação de línguas estrangeiras no país. Apresentar iniciativas para a efetivação desses programas de maneira se prover soluções que sejam autosustentáveis, considerando as políticas de verbas e investimentos do governo.

As crenças dos aprendizes sobre o que seja uma imersão linguística e as crenças dos professores sobre como os alunos retornam dessa imersão.

Por fim, um estudo longitudinal, que avalie o impacto desses programas de mobilidade estudantil, para além do período de educação formal. Creio ser produtivo verificar como esse alunos se posicionaram no mercado de trabalho e as contribuições advindas dessas experiências na prática desses profissionais.

Feitas essas considerações, concluo esta pesquisa com a esperança que ela não se encerre nesta derradeira seção. Busco sempre, na minha prática docente, apresentar aos meus alunos, possibilidades de trilhar caminhos exitosos por meio da emancipação educacional. Não agiria diferente, agora na condição de pesquisador. Acredito nas inúmeras possibilidades de desenvolvimento, emancipação e autonomia que uma experiência em imersão linguística pode conferir aos alunos, principalmente aos da rede pública de ensino.

Quero encerrar essa questão advogando que a educação pública, mais do que qualquer outra, deve estar a serviço do desenvolvimento global do indivíduo. Minha trajetória foi toda percorrida na educação pública. Da Educação Básica em escola pública, ingressei na Educação Superior numa instituição pública. Ao concluir a graduação, retornei a instituição que me proporcionou toda minha base educacional. Atuo desde então na educação básica pública. Busquei na formação continuada uma maneira de retornar o grande investimento feito em mim, durante esses anos todos, pela educação pública do país.

Portanto, espero que esta dissertação possa efetivamente alcançar seu objetivo maior. Proporcionar condições para que, cada vez mais pessoas, tenham oportunidades para mergulhar e criar suas próprias trajetórias na aprendizagem de uma LE. Que essas pessoas usem, por meio de uma LE, mergulhar rumo ao desconhecido e que dela se apropriem e consigam superar as águas turbulentas e que ao retornarem à terra firme, encontrem a bonança, sempre!

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. **III Colóquio de Linguística Aplicada Crítica e Sociolinguística Educacional** — Conversas com Estudiosos da Linguagem intitulado Políticas Linguísticas no Brasil. Universidade de Brasília. Dezembro, 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O Ensino de Português como língua não-materna: Concepções e Contextos de Ensino**. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf>. Acesso em: 20 de julho 2016.

_____. **Glossário de Linguística Aplicada – Projeto GLOSSA**. PGLA, Universidade de Brasília. 2016.

ALMEIDA, P. R. **Sobre políticas de governo e políticas de Estado: distinções necessárias**. Instituto Millenium, 2013. Disponível em: <<http://www.institutomillenium.org.br/artigos/sobre-politicas-de-governo-e-politicas-de-estado-distincoes-necessarias/>>. Acesso em: 04 julho 2015.

AKKARI, Abdeljalil. **Historical context of bilingual education**. BRJ, v. 22, n. 2/3/4, University of Fribourg, Switzerland, 1998. Disponível em: <<http://brj.asu.edu/v22234/articles/art2.html>> Acesso em: 22 set. 2001.

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 3rd edn. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BATESON, G. “**Comunicación**”, in WINKIN, Y. (org.), *La Nueva Comunicación*, Barcelona, Kairós, 1990.

BAUMAN, Z. **A Modernidade Líquida**. Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 2004.

_____. **O Mal-estar da Pós-modernidade**. Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 2015.

BENSON, P. **The history of autonomy in language learning**. In: BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in Language Learning*. London: Longman. p. 7-21. 2001.

_____. **Concepts of autonomy in language learning**. In: PEMBERTON, R. et al. (Ed.). **Taking control: autonomy in language learning**. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. p. 27-34.

BITTENCOURT, E. Z. **Políticas Públicas para a Educação no Brasil, Descentralização e Controle Social – Limites e Perspectivas**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: [s.n.], 1998.

BRAMMERTS, H.; CALVERT, M. Learning by communication in Tandem. In: **Autonomous Language Learning in Tandem**. Sheffield: Academy Electronic Publications Limited, 2003.

Brazilian Experience. Disponível em: < <http://brazilianexperience.com.br/historia-do-intercambio>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

BREEN, M. P.; MANN, S. J. Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. **Autonomy & independence in language learning**. London and New York: Longman. p. 133-149. 1997.

BROOKS, C. A. & COHEN, A. D. Direct vs. translated writing: Strategies for bilingual writers. In M. Anderson, C. Klee, F. Morris, B. Swierzbina, & E. Tarone (Eds.), **The interaction of social and cognitive factors in SLA: Proceedings of the 1999 Second Language Research Forum**. Somerville, MA: Cascadilla Press, 397-423, 2000

BROWN, H. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. Michigan University, Longman, 2001
_____ **Principles of language learning and teaching**. NJ: Prentice Hall, 1993.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.

CANTOR, Norman F. **The Civilization of the Middle Ages**. New York: HarperPerennial, 1994.

CARAVANTES, G. R. **O ser total: talentos humanos para o novo milênio**. 3. ed. Porto Alegre: AGE, 2002.

CHAMOT, A. **Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching**. Eletronic Journal of Foreign Language Teaching. p. 14-26, 2004. Disponível em: <<http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.pdf>>. Acesso em: 12 set, 2015.
_____ **Language Learning Strategy Instruction: Issues and Research**. Annual Review of Applied Linguistics. Cambridge University. Published online, Vol. 25.p.112 – 130, 21 jul, 2005.

COHEN, A. **Strategy training for second language learners**. ERIC Digest, Aug. 2003.

_____ **Learning styles and language strategies preferences: The roles of the teacher and the learner in English Language Education**. Artigo para publicação em English Teaching, 2002.

_____ **Strategies in learning and using a second language**. London and New York: Longman, 1998

COLIN, B. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 3rd edn. Multilingual Matters, Frankfurt Lodge, Clevedon Hall, Victoria Road, Clevedon, BS21 7HH, England, 2001.

CORNO, L. Self-regulated Learning: a volitional analysis. In B.J. Zimmerman, & D. H. Schunk (eds). **Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice**. New York. p. 111-141.1989.

COSCARELLI, C. V. **Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira: Uma breve introdução**. Educação e Tecnologia. Belo Horizonte. CEFET – MG, v.4, n°4.p.23-29, jan – jul.1997.

COTTERALL, S. **Readiness for autonomy: investigating learner beliefs**. [S.l.]: System, 1995.

COX, J.W.; HASSARD, E.J. **Triangulation in Organizational Research: a representation**. Organization, 12(1). p.109-133. 2005.

CRABBE, D. **Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility**. [S.l.]: System, v. 21. p. 443-452. 1993.

CUMMINS, J. Immersion Education for the Millennium: What We Have Learned from Thirty Years of Research on Second Language Immersion. In Childs, M., Bostwick, R. M. (eds.), **Learning Through Two Languages: Research and Practice**. Numazu: Katoh, 1998.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 1ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed. p. 15-41, 2006.

DICKINSON, L. **Autonomy and motivation**. [S.l.]: System, v. 23, p. 165-174, 1995.

_____ **Preparing learners: toolkit requirements for preparing/orienting learners**. In E. Esch (ed.), **Self-access and the Adult Language Learner** (pp. 39-49). London: CILT, 1994

_____ **Self-instruction in language learning**. Cambridge University Press, 1991.

Dicio. Disponível em: < <http://www.dicio.com.br/intercambio>>. Acesso em: 07 fev. 2016. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/imersao>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

DYE, T.R. **Policy Analysis: what governments do, why they do it, and what difference it makes**. Tuscaloosa: University of Alabama Press, 1984.

ELLIS, R. **Form – Focused Instruction and Second Language Learning**. Malden, MA: Blackwell, 2001.

_____ **The Study of Second Language Acquisition**. [S.l.]: Oxford University Press, 2000.

_____ **The Study of Second Language Acquisition**. [S.l.]: Oxford University Press, 1994.

Ethnologue. Disponível em: <<https://www.ethnologue.com>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONTANA, A.; FREY, J. H. Interviewing. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage. p. 361-376. 1994.
- GARCIA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. [S.l.]: [s.n.], 2009.
- GENESSE, F. **Learning Through Two Languages**. First ed. ed. Cambridge, Mass: Harper & Row, 1987.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Yearbook Brasília Sem Fronteiras**. Assessoria Internacional do GDF, 2013.
- GREMMO, M. J. & RILEY, P. **Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning**. [S.l.]: [s.n.], 1995.
- HATCH, E. M. Discourse Analysis and Second Language Acquisition. In: HATCH, E. M. **Second Language Acquisition: A Book of Readings**. Rowley: Newbury House, 1978, p. 401-435.
- HISMANOGLU, M. **Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching**. The Internet TESL Journal. Vol. 5. n. 8, ago. 2000.
- HITCHCOCK, G.; HUGHES, D. **Research and the Teacher: A Qualitative Introduction to School-based Research**. London and New York: Routledge, 2003.
- HOFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cad. CEDES [online]. 2001, vol.21, n.55, pp.30-41.
- HOLEC, H. **Autonomy in foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.
- JOHANSSON, S. **Quo Vadis? Reflections on the Use of Computer Corpora in Linguistics**. [S.l.]: ICAME, v. Computer and Humanities, 1995.
- JOHNSON, K; JOHNSON, H. **Encyclopedic dictionary of applied linguistics**. Oxford: Blackwell Publishers, 1999.
- KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: issues and implications**. 4.ed. New York, Longman, 1985.
- KVALE, S. **InterViews: An introduction to qualitative research interviewing**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1996.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. A. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- LEFFA, V. J. **Textos em Linguística Aplicada - TELA 4**. Vilson J. Leffa (compilador). - Pelotas: EDUCAT, 2009.

- LITTLEWOOD, W. "**Autonomy**": an anatomy and a framework. [S.l.]: System, v. 24, 1996.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACARO, E. **Target Language, collaborative learning and autonomy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005
- MELLO, H. A. B. **Educação bilíngue: uma breve discussão**. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.
- MET, M. **Learning Language through Content: Learning Content through Language**. *Foreign Language Annals*, 24: 281-295. 1991
- McDONOUGH, S. H. **Strategy and skill in learning a foreign language**. London: Edward Arnold, 1995.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014. Balanço Social SESu**, 2015
- MOURA FILHO. A. **COACHING: Por uma nova maneira de ensinar e aprender uma língua estrangeira**. Revista Contexturas, n. 22, p. 197 - 219, São Paulo: APLIESP, 2014.
- _____. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua**. Tese de doutorado (Linguística Aplicada), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: [s.n.], 2005.
- NEWTON, I. **Principia**. 2. ed. Ed. São Paulo: Edusp, 2002.
- NUNAN, D. **Autonomy in Language Learning**. Trabalho apresentado na ASOCOPI 2000, Cartagena, Colômbia, outubro de 2000.
- _____. **Second Language Teaching and Learning**. Boston, Massachusetts: Newbury House.1999.
- _____. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- OXFORD, R. L. **Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study**. *International Review of Applied Linguistics and Language Teaching*, 42 (1), 2004
- _____. **Language Learning Strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions**. In: RICHARDS, J. C e RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching: An anthology of current practice**. New York: Cambridge, 2002.

_____. Language Learning Styles and Strategies. In: CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a second or foreign language**. Third Edition. London: Heinle Heinle – Thomson Learning, 2001.

_____. **Individual Differences among your ESL students: Why a single method can't work**. Journal of Intensive English Studies, 1994.

_____. Research on second language learning strategies. In W. Grabe (Ed.), **Annual Review of Applied Linguistics** (pp. 175-187). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1993.

_____. Evidence from research on language learning styles and strategies. In J. Alatis (Ed.), **Linguistics, language teaching, and language acquisition: The interdependence of theory, practice, and research** (pp. 438-458). Washington, DC: Georgetown University Press, 1991

_____. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PAIVA, V.L.M.O. **Autonomia e complexidade**. Linguagem e Ensino, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PINTRICH, P. R., SMITH, D. A. F., GARCIA, T., & McKEACHIEK, W. J. (1991). **A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)**. Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, 1991.

RAJAGOPALAN, K. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine, et al. (Org.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.19- 42.

RAMOS, W. C.; BARBOSA. M. S. **Aprendizagem de línguas in-tandem: quando o aprendiz exerce o papel de mediador**. ESTUDOS LINGUÍSTICOS, São Paulo, p. 183-195, Maio-Agosto, 2009.

Regimento Escolar das instituições da rede pública de ensino do Distrito Federal – 4 ed. Brasília; Subsecretaria de Educação Pública, 2006, art. 216, páginas 61 – 62.

RICHARDSON, L. Writing a method of inquiry. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. P. 516-529.

Rotary Youth Exchange Disponível em: <http://www.yep4510.org.br/>. Acesso em: 15 mar. 2016.

ROTHBAUHER, P. M. Triangulation. In: GIVEN, L. M. **The Sage encyclopedia of qualitative research methods**. [S.l.]: SAGE Publications, Inc, v. 1 & 2, 208. p. 892-894. 2008.

RUBIN, Joan. **Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology.** In: *Learner strategies in Language Learning*. Washington, D.C.: Georgetown University Press. 1987.

_____ **What the “good language learner” can teach us.** *TESOL Quarterly* 9: 41-51, 1975.

RUIZ, M. R.; GARCIA, E. G-M. Las Estrategias de Aprendizaje y Sus Particularidades en Lenguas Extranjeras. In: **Revista Iberoamericana de Educación, Cuba**, N° 36/4, 2005.

SCHARLE, Ágota; SZABÓ, Anita. **Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility.** Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

SCHUMANN, J. H. The Acculturation Model for Second-Language Acquisition. In: GINGRAS, R. C. (org.) **Second-Language Acquisition & Foreign Language Teaching.** Washington: Center for Applied Linguistics, 1978, p. 27-50.

SCOTT, J. (1990). **A Matter of Record: Documentary Sources in Social Research.** Cambridge: Polity Press.

SEGRE, M.; SILVA, F.; SCHRAMM, F. M. **O contexto histórico, semântico e filosófico do princípio da autonomia.** [S.l.]: [s.n.], 2005.

SINCLAIR, B. Learner autonomy: The next phase? In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds.) **Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions.** London: Longman. 4-14, 2000.

SKUTNABB-KANGAS, T. Multilingualism and the Education of Minority Children. In Skutnabb-Kangas, Tove & Cummins, Jim (Eds.) (1988). **Minority education: from shame to struggle,** Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 9-44 (revised version of Skutnabb-Kangas 1986).

SNOW, M. A. **Innovative Second Language Education: Bilingual Immersion Programs.** (Report- Evaluative/Feasibility 142). [S.l.]: UCLA. Center for Language Education and Research, 1986.

SOUZA, C. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa.** Caderno CRH, Salvador, Julho-Dezembro, 2003.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research.** London: Sage, 2000.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In J.P. Lantolf (ed.), **Sociocultural theory and second language learning.** Oxford University Press, 2000

_____ **Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives.** *The Canadian Modern Language Review*, 52(4), 529–548. 1996

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. **Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT.** The ESPECIALIST, v. 27, n.2, p. 189-212, 2006.

THANASOULAS, D. **Learner autonomy.** ELT Newsletter. Article 32, Sept. 2000. Disponível em <http://www.eltnewsletter.com/back/September2000/art322000.htm>, acesso em 16. Out. 2016.

VILAÇA, Márcio. Luiz. Corrêa. As estratégias de aprendizagem na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: SILVA, I.A. (orgs) **O Senhor das Linguagens.** Faculdade de Letras. Caderno de Letras 20. UFRJ, Rio de Janeiro, 2003.

WEINSTEIN, C. E., ZIMMERMAN, S. A., & PALMER, D. R. (1988). Assessing learning strategies: The design and development of the LASSI. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), **Learning and study strategies** (pp. 25-40). New York: Academic Press, 1988.

WENDEN, Anita. **Learner Strategies.** Tesol: Newsletter 19 (5): 1-7. 1985.
_____ **Learner Strategies for Learner Autonomy.** Prentice Hall: Europe, 1991.

WHORF, B. L. **Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf.** Chapman and Hall, Ltd., London, 1956.

YIN, R. K. **Estudo de caso – planejamento e métodos.** (2Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

YOUNG, R. **Personal Autonomy: Beyond Negative and Positive Liberty.** London: Croom Helm, 1986.

ANEXOS

ANEXO A - CARTA DE FLORIANÓPOLIS

PLANO EMERGENCIAL PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

O I Encontro Nacional Sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras, realizado em Florianópolis nos dias 28, 29 e 30 de novembro de 1996, incluindo professores de I, II e III graus, autoridades educacionais e representantes de associações de professores de línguas, após analisar os problemas do ensino de línguas no Brasil e em assembleia no último dia do encontro,

CONSIDERANDO:

- que todo brasileiro tem direito à plena cidadania, a qual, no mundo globalizado e poliglota de hoje, inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras;
- que há um anseio da sociedade em adquirir o conhecimento linguístico necessário para interagir neste mundo globalizado;
- que a sociedade não deseja o monopólio de um idioma estrangeiro;
- que a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno;
- que o aluno quer e precisa de um ensino eficiente de línguas;
- que a escola não tem sido capaz de garantir o direito à aprendizagem de línguas, direito esse que acaba sendo exercido apenas pela camada mais afluyente da população;
- que a falta de professores e a falta de capacitação real de muitos professores existentes não tem permitido atender às necessidades do país em termos de uma aprendizagem eficiente de línguas;
- que há necessidade de atualização continuada dos professores para que reconstruam e reflitam sua própria ação pedagógica;

PROPÕE:

- em termos dos direitos linguísticos do aluno:
- que seja elaborado um plano emergencial de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado através de um ensino eficiente;
- que seja garantida a oferta de pelo menos uma língua estrangeira obrigatória;
- que seja incentivado o estudo de uma segunda língua estrangeira;
- que a carga horária para cada língua seja de pelo menos 03 horas semanais;
- que a disciplina de língua estrangeira tenha o mesmo status das disciplinas do núcleo comum;
- que o estudo da língua estrangeira se inicie na 5ª. série, com garantia de continuidade por sete anos;
- que o estudo da língua estrangeira seja gradualmente estendido às séries iniciais do ensino fundamental;
- que as línguas estrangeiras sejam definidas pela comunidade na qual se insere a escola;
- que se crie e se mantenha nas escolas os Centros de Línguas;
- que haja pluralidade de oferta de línguas no vestibular, em termos das necessidades de habilitação de professores;
- que seja criado um plano emergencial para a qualificação e formação de novos professores;

- que sejam elaborados projetos de integração entre as escolas, secretarias de educação e universidades para a educação continuada de professores;
- que sejam estudadas soluções que permitam o afastamento temporário do professor da sala de aula para sua atualização ou abordagens em que a atualização possa ocorrer sem o afastamento;
- que a profissão seja exercida exclusivamente por pessoas habilitadas, incluindo a contratação de professores pelos cursos particulares de línguas;
- que haja uma prova específica de proficiência de língua em concurso público;
- que se promova a melhoria de condições salariais do professor, de modo a ampliar o interesse pela profissão;
- que se incentive a formação continuada do professor.

ANEXO B - CARTA DE PELOTAS:

Os participantes do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras – II ENPLE, realizado na Universidade Católica de Pelotas, RS, de 4 a 6 de setembro de 2000, compreendendo professores do ensino fundamental, médio, pós-médio, universitário, autoridades educacionais e representantes de associações de professores de línguas, após analisar, em assembleia, os problemas do ensino de línguas no Brasil, reiteram documento elaborado durante o I ENPLE, realizado em novembro de 1996, em Florianópolis, SC, e consideram que:

- todo cidadão brasileiro tem direito de ser preparado para o mundo multicultural e plurilíngue por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras;
 - há um anseio da sociedade contemporânea em adquirir o conhecimento linguístico necessário para interagir com o mundo intra e além fronteiras;
 - a sociedade brasileira não deseja o monopólio de um idioma estrangeiro;
 - a aprendizagem de línguas não visa apenas objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno;
 - o aluno tem direito a um ensino de línguas de qualidade;
 - o ensino regular não tem sido capaz de garantir o direito à aprendizagem de línguas, direito esse que acaba sendo usufruído apenas pela camada mais afluyente da população;
 - a falta de professores e a falta de capacitação de muitos professores não têm permitido atender às necessidades do país em termos de uma aprendizagem de línguas de qualidade;
 - há direitos e deveres na formação contínua de professores para que reflitam e eventualmente reconstruam sua própria ação pedagógica;
 - a Linguística Aplicada, concebida como área de domínio próprio que visa ao estudo de aspectos sociais relevantes da linguagem colocados na prática (relações sociais mediadas pela linguagem, ensino das línguas, tradução e lexicografia/terminologia);
 - as autoridades educacionais e governamentais não compreendem e nem reconhecem a complexidade e a importância do ensino de línguas na educação;
 - há profissionais e especialistas no país no ensino de línguas com competência para conceber e implementar projetos regionais e nacionais de inovação curricular ou de formação profissional;
- Propõem que:
- sejam elaborados planos de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado através de um ensino de qualidade;

- seja incentivado o estudo de mais de uma língua estrangeira;
- a língua estrangeira tenha o mesmo status das disciplinas do núcleo comum;
- o estudo da língua estrangeira seja gradualmente estendido às séries iniciais do ensino fundamental;
- as línguas estrangeiras a serem incluídas no currículo sejam definidas pela comunidade na qual se insere a escola;
- se criem e se mantenham centros de ensino público de línguas sem prejuízo da inserção já garantida das línguas estrangeiras nas grades curriculares das escolas
- haja pluralidade de oferta de línguas nos processos de acesso ao ensino superior;
- sejam valorizados os conhecimentos especializados produzidos por pesquisadores na concepção e execução de projetos regionais e nacionais;
- se aprofundem estudos, publicações e ações implementadoras nas áreas de novas tecnologias e ensino a distância;
- se explicita, através de ampla discussão dentro na ALAB, a constituição de um perfil do profissional de ensino de línguas;
- sejam incluídos nos currículos dos cursos de Letras conteúdos que contemplem com destaque as áreas de Linguística Aplicada e Ensino de Português como Língua Estrangeira;
- se constituam no âmbito da Associação de Linguística Aplicada do Brasil, Comissões para discutir a avaliação de línguas estrangeiras e interferir na política de implementação dos exames nacionais de ensino básico e superior e na política de criação e avaliação de Cursos de Letras nos níveis de graduação e de pós-graduação;
- as autoridades brasileiras que atuam junto ao Mercosul exijam reciprocidade para o ensino do Português como Língua Estrangeira no mesmo nível das iniciativas do ensino do Espanhol no Brasil;
- sejam oferecidas oportunidades para o ensino bilíngue em comunidades cujos membros façam uso constante de outras línguas que não o Português;
- sejam criados planos e projetos para a qualificação e formação contínua de professores no âmbito dos estados e municípios;
- sejam elaborados projetos de integração entre as escolas, Secretárias de Educação e Universidades para a educação contínua de professores;
- sejam garantidas soluções que permitam o afastamento temporário do professor da sala de aula ou redução de carga horária para a formação contínua, inclusive para a participação de eventos;
- a profissão seja exercida exclusivamente por pessoas legalmente habilitadas, incluindo a contratação de professores pelos cursos particulares de línguas;
- haja prova específica de proficiência no uso da língua em concursos para admissão de professores de línguas;
- as Secretárias Estaduais e Municipais de Educação fiscalizem e coíbam a terceirização do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e particulares no ensino regular;
- os professores das diferentes línguas dinamizem as atividades das associações já existentes e incentivem a criação de novas associações, no âmbito dos estados, que representem os profissionais e promovam sua formação contínua;
- se promova a melhoria salarial do professor.

(Comissão de redação: Profs. Maria Helena Vieira Abrahão, José Carlos Paes de Almeida Filho e Hilário I. Bohn)

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Qual foi seu interesse em estudar uma língua estrangeira?
2. Qual motivo te levou a estudar LE no Centro de Línguas?
3. De forma geral, como você analisa o seu curso de línguas estrangeiras no Centro de Línguas?
4. As suas expectativas iniciais relacionadas à aprendizagem da LE foram atingidas ao concluir o curso?

DIAGNÓSTICO DO DESEMPENHO LINGUÍSTICO ANTES DA PARTICIPAÇÃO NO BSF

5. Como você analisa seu desempenho em LE antes da sua participação no BSF? (desenvoltura, timidez, facilidade, motivação...)
6. Quais as principais atitudes ou ações que você tomava para melhorar sua aprendizagem antes do BSF?
7. A respeito de estratégias de aprendizagem, quais as estratégias utilizadas por você na aprendizagem de LE antes da sua participação no BSF? Essas estratégias lhe forneceram base para se tornar um aluno mais autônomo?
8. Você acredita que para um aluno tornar-se bem sucedido, seja fundamental utilizar estratégias de aprendizagem corretas e buscar o desenvolvimento da autonomia?
9. Você tinha algum conhecimento a respeito de programas de mobilidade estudantil com imersão linguística antes de participar do BSF? Qual era o seu entendimento sobre eles?
10. Quais foram suas motivações em participar do BSF?

DIAGNÓSTICO DO DESEMPENHO LINGUÍSTICO APÓS A PARTICIPAÇÃO NO BSF

11. O BSF proporcionou a participação em atividades criativas e desafiadoras?
12. Você se recorda de quais as estratégias de aprendizagem foram aprendidas e utilizadas por você durante e após sua participação no BSF?
13. Essas estratégias de aprendizagem lhe forneceram base para se tornar um aluno mais autônomo?
14. É possível afirmar que sua participação no BSF te proporcionou uma imersão linguística e cultural? Você pode me dizer algum exemplo?
15. A imersão forneceu diferenciais positivos em relação às aulas convencionais no CIL? Quais?

16. Uma postura autônoma em relação à própria aprendizagem acontece por meio da reflexão crítica e da tomada de decisões sobre esse processo. Você apresentava essa postura autônoma antes, durante e após sua participação no BSF?

17. Você entende que seu desempenho linguístico após o BSF Melhorou, manteve-se o mesmo ou diminuiu? Em quais habilidades específicas você constata alguma diferença em seu desempenho linguístico após sua participação no BSF?

18. Como você analisa a importância do BSF na sua trajetória como aluno de LE?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

19. Em sua opinião, programas como esse devem ser oportunizados frequentemente aos estudantes de LE?

20. Você indicaria a seus amigos, parentes e demais conhecidos participarem em programas como o BSF?

21. Você poderia apontar alguma crítica, sugestão ou elogio a respeito da edição do BSF que você participou?

APÊNDICE B – TEXTO: MERGULHO AUTÔNOMO

A metáfora trazida para esta pesquisa advém do conceito do mergulho autônomo. Uma definição de mergulho autônomo que reverbera nas questões de aprendizagem de uma LE explica que esta prática consiste em submergir parcial ou totalmente, com o objetivo de explorar o mundo subaquático por meio de equipamentos autônomos de respiração. Esta atividade é internacionalmente conhecida como scuba diving. O objetivo desta metáfora é promover uma ponte simbólica com o processo de aprendizagem de LE, na medida em que o meu entendimento sobre aventurar-se a aprender uma nova língua, significa permitir-se mergulhar num outro mundo. Diferente da maneira como nossos sentidos uma vez utilizados em terra firme (nossa língua materna), fora dessa zona de conforto em que atuamos cotidianamente, estes sentidos são estimulados e redefinidos em outro espaço-tempo.

Para Newton (2002. p. 45.), o elemento que estabelece essa interconexão entre espaço e tempo, é a velocidade. Para a teoria Relativista, as velocidades desempenham um papel central. Podemos disto depreender que a aprendizagem de uma LE também é regida por essa relação entre espaço-tempo e velocidade. O espaço-tempo que cada modelo de aprendizagem emprega em seus processos de ensino de aprendizagem de LE seguramente proporciona uma experiência com tempo, espaço e velocidade absolutamente específicos.

Neste sentido, o fundo do mar corresponde ao nosso ingresso em uma nova língua por meio da imersão. Apresento este construto detalhadamente mais adiante. Por hora, restrinjo-me a relacioná-lo à ideia de mergulho autônomo e fundo do mar.

Aprender uma língua estrangeira indica nos depararmos com um novo universo, regido por regras físicas e sociais bem diferentes daquelas que vivenciamos em terra firme. Podemos explorar esse novo universo a partir de vários processos (métodos, metodologias e contextos de ensino e aprendizagem em LE). Dentre as várias possibilidades sobre realizar mergulhos ao fundo do mar: podemos utilizar submarinos ou submersíveis (imersão com bastante possibilidade de contato visual e pouca ou nenhuma troca de sentidos e experiências); podemos utilizar drones subaquáticos que nos levariam ao ver o fundo do mar sem nem mesmo precisarmos adentrá-lo (modalidade à distância); e podemos recorrer a modalidades que nos permitam experiências in loco mais autênticas sem a proteção ou o auxílio de grandes equipamentos, ou seja, os mergulhos.

Esta experiência in loco ocorre de duas maneiras: por meio do mergulho livre, ou apneia, onde prendemos a respiração para mergulhar – é relevante considerar o tempo como fator limitador dessa experiência; e por meio do mergulho autônomo ao utilizarmos o *SCUBA* (*self-contained under water breathing apparatus*) para respirar debaixo d'água, onde o tempo da nossa experiência estará diretamente ligado à quantidade de oxigênio (viabilidade em garantir uma experiência mais significativa e intensa possível) que carregamos conosco.

Quem caminha pela praia, e visualiza a possibilidade de um novo mundo a sua frente, almeja explorar este novo ambiente da maneira mais completa e efetiva possível. No entanto, estar à margem já não mais satisfaz. Existe um senso de urgência em dar o primeiro passo para essa jornada. A forma escolhida para trilhar por esse novo ambiente é determinada pelo nível de imersão.

Muitos indivíduos passam anos estudando um idioma estrangeiro de maneira sistemática, porém, com poucas perspectivas que seus objetivos sejam alcançados. Essa modalidade de aprendizagem vem crescentemente provocando nos alunos uma procura por meios mais efetivos e rápidos de se apropriarem de outro idioma. Os formatos tradicionais dos cursos de idiomas propiciam uma formação em nível satisfatório após quatro ou cinco anos em média.

Para Bauman (2004), em nossa sociedade líquida não existe tempo de aprofundamento. A partir dessa visão de Bauman, da mesma forma que nos mantemos a margem, na superficialidade das relações humanas, que tendem a se tornarem mais líquidas, a educação, aparentemente, também reflete os efeitos dessa modernidade líquida trazida.

Muitas escolas, entendendo esse tempo médio de cinco anos como fator dificultador da aprendizagem, promovem cursos em menor duração, chamados cursos intensivos com duração de 18 meses a 02 anos. Ainda assim os alunos deixam estas instituições com pouca ou nenhuma proficiência do idioma estudado.

Quando os alunos, cientes de suas deficiências, decidem intervir nesse quadro, buscam possibilidades de experiências em uma modalidade de ensino que os permita se

apropriar efetivamente da língua em um contexto real. Essas experiências ocorrem geralmente quando vivenciadas em momentos de imersão linguística e cultural. Lancemo-nos ao mar.

Bom mergulho!

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____

abaixo assinado, li antes este documento e declaro que concedo a **Glauco Wright da Silva**, como doação o direito de uso da entrevista concedida, tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em comunicações em congressos, publicações ou em mídias eletrônicas. Informo ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, se assim for a vontade deste participante.

Brasília, _____ / _____ / _____

(Assinatura do participante da pesquisa)