

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM INSTITUTO DE IDIOMAS: UMA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT LANGUAGE INSTITUTES: A QUALITATIVE INVESTIGATION

Débora Giovana Silva Avelar¹
Fabio Henrique Rosa Senefonte²

RESUMO: A pesquisa ancora-se na literatura sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (Richards; Rodgers, 1986; Leffa, 1998), com foco em institutos de idiomas (Alvez, 2010; Freitas, 2016; Marques, 2007, para citar alguns). Teve como principal objetivo explorar percepções de professores acerca do ensino-aprendizagem de língua inglesa em um instituto de idiomas localizado no Paraná. Nesse sentido, um questionário, com perguntas abertas, foi aplicado a três professores atuantes nesse contexto e os resultados envolvem percepções acerca de desafios na prática docente, que é permeada por diferentes concepções de linguagem e questões relativas a material didático, autonomia didático-pedagógica, recursos humanos e estruturais, diferenças contextuais e imersão linguístico-cultural.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem de língua inglesa; Instituto de Idiomas; percepções de professores.

ABSTRACT: The research rests upon the literature on foreign language teaching-learning (Richards; Rodgers, 1986; Leffa, 1998), focusing on language institutes (Alvez, 2010; Freitas, 2016; Marques, 2007, to name a few). It endeavored to explore teachers' perceptions of English teaching-learning in a language institute, located in Paraná. In this regard, a questionnaire, with open questions, was administered to three English teachers in such context and the results involve perceptions of challenges in their teaching practice, which is permeated by different conceptions of language and issues related to textbook, didactic-pedagogical autonomy, human and structural resources, contextual differences and linguistic-cultural immersion.

Keywords: English language teaching-learning; Language Institute; teachers' perceptions.

¹ Graduação em Letras - Português/Inglês. Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP.

² Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Diretor de pesquisa e professor adjunto, da subárea de Linguística Aplicada/Línguas Estrangeiras, na Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP-CP.

1 Introdução

O estudo abarca o ensino-aprendizagem de língua inglesa em um instituto de idiomas, por meio das percepções de professores atuantes nesse contexto. Portanto, a pesquisa está majoritariamente inserida na área da Linguística Aplicada, com ênfase em ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras³ (inglês) e cognição⁴ do professor, com foco em percepções (BORG, 2003).

A temática ainda gera polêmicas no campo, dado que questões teórico-metodológicas, especialmente no tocante a abordagens e métodos⁵, problematizam o perfil pedagógico desse contexto, sobretudo tendo como pano de fundo perspectivas mais contemporâneas na pedagogia de línguas. Nesse viés, o instituto de idiomas tende a ser alvo de críticas, por estar, muitas vezes, alinhado a perspectivas tradicionais sobre linguagem e seus processos de ensino-aprendizagem (Alves, 2010; Muriana, 2018; Walmiro, 2019).

Outro fator de destaque diz respeito à legitimação exercida por essas instituições na função de promover uma aprendizagem efetiva de idiomas (Alves, 2010; Marques, 2021; Oliveira; Mota, 2003). Tal legitimação conecta-se ao discurso recorrente de que não se aprende uma língua estrangeira na educação básica.

Nessa seara, os institutos de idiomas são vistos como alternativas para a fluência no idioma estrangeiro, fator que se deve às deficiências da escola (educação regular) em cumprir esse papel (Souza, 2013). Nesse viés, o autor argumenta que a relevância de se aprender inglês permanece inabalada e que:

Essa relevância coloca-nos diante do fato de que a manutenção de cursos livres de idiomas, bem como o crescimento e expansão destes no mercado privado de ensino de línguas estrangeiras, há de se manter constante (Souza, 2013, p. 54).

Além disso, o autor afirma que “[...] estudos têm mostrado que o ensino de inglês na rede regular de ensino não tem sido eficaz quanto a possibilitar aos educandos adquirirem fluência significativa neste idioma” (Souza, 2013, p.54). Tal cenário abre espaço à terceirização do ensino de idiomas no país, que é influência da política neoliberal presente no cenário atual (Alves, 2010). Como aponta Marques (2021), esse contexto de atuação tem se expandido desde meados do século XX e tende a se consolidar cada vez mais, seja nos formatos tradicionais ou digitais.

Apesar do crescimento no mercado e das críticas e polêmicas que envolvem os institutos de idiomas, a robustez de pesquisas realizadas nesse campo ainda é escassa, especialmente no que tange a pesquisas empíricas que se direcionam à visão do professor, conforme evidenciado na revisão sistemática de literatura conduzida.

³ Estamos cientes das diferentes perspectivas teóricas em torno da língua inglesa na contemporaneidade (e.g., Inglês como língua global, franca, adicional etc.). No entanto, mantemos a terminologia língua estrangeira (LE), por ser esta a perspectiva que mais se coaduna às abordagens e métodos empregados em institutos de idiomas, contexto deste estudo.

⁴ Cognição docente, enquanto unidade de análise, será pormenorizada na seção metodológica.

⁵ Conceitos que serão detalhados na seção teórica.

Nesse sentido, esta pesquisa se justifica pela problemática apresentada em torno dessas instituições, bem como pela escassez na literatura. Ademais, conforme já mencionado, o mercado que envolve diretamente o ensino-aprendizagem é bastante promissor e as perspectivas é que tal condição se mantenha. Assim, entendemos que esse campo carece de pesquisas, reflexões e outras ações relacionadas ao contexto supramencionado.

Diante das premissas apresentadas, o objetivo deste estudo é explorar percepções de professores sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa em um instituto de idiomas. Os objetivos específicos compreendem: conhecer a visão de linguagem dos professores investigados; investigar fatores positivos e/ou negativos no ensino de língua inglesa no contexto em que a pesquisa se insere e identificar o perfil do ensino-aprendizagem de língua inglesa no instituto, sobretudo contrapondo ao perfil de outros contextos educacionais, viz.: educação básica.

Com base no desenho de pesquisa exposto, este estudo buscou responder aos seguintes questionamentos: que visão de linguagem têm os professores participantes? Que desafios, se algum, os professores enfrentam no contexto pesquisado? Que vantagens, se alguma, os professores dispõem no contexto pesquisado? Que características delineiam o perfil do ensino-aprendizagem de inglês no instituto de idiomas?

Para atender ao desenho de pesquisa proposto, estruturamos este escrito da seguinte forma: a) introdução, que contextualiza a temática e o estudo; b) referencial teórico sobre ensino-aprendizagem de idiomas em contexto de institutos; c) metodologia, que apresenta as bases filosóficas e métodos adotados; d) análise com categorização e classificação de dados e conclusão.

2 Referencial Teórico

Este referencial teórico ancora-se na Linguística Aplicada, que envolve teorias consolidadas, além de pesquisas empíricas, encontradas na revisão sistemática de literatura, sobre a visão (percepções) de professores em relação ao ensino-aprendizagem em institutos de idiomas.

Com finalidades didáticas, esclarecemos os termos *abordagem* e *método*, de acordo com Leffa (1988) e Richards; Rodgers (1986). Tal esclarecimento faz-se necessário, uma vez que esses conceitos aparecem frequentemente tanto nas pesquisas da temática como no próprio campo em si. A abordagem “é o termo mais abrangente” (Leffa, 1988, p. 2), envolve os pressupostos teóricos e se alinha à variação desses pressupostos, como exemplificado:

O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas [...] (Leffa, 1988, p. 2).

Desse modo, a abordagem diz respeito ao arcabouço teórico que subjaz o entendimento de língua/linguagem (natureza) e ensino-aprendizagem (Richards; Rodgers, 1986).

O método é embasado por uma abordagem e possui uma abrangência mais restrita. Com isso em mente, entende-se que uma determinada abordagem pode abrigar mais de um método (Richards; Rodgers, 1986). Assim, ele diz respeito às normas de aplicação de um pressuposto, que “pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens

lingüísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso.” (Leffa, 1988, p. 2).

A dificuldade em se compreender o termo método pode residir no fato de este ter sido usado por algum tempo de forma mais abrangente, colocado em situação em que o termo apropriado seria “abordagem”, como, por exemplo, o método direto, que, na verdade, é uma abordagem.

Nesse cenário, Borges (2010) pontua que houve uma era permeada por métodos e abordagens e, na contemporaneidade (pós-método), o cenário de ensino-aprendizagem de línguas abre espaço também à questão em torno da *metodologia*, que parece estar atrelada ao planejamento, à pedagogia (intuitiva) do professor. Em outras palavras, refere-se a como o professor se vale das teorias (dos métodos e abordagens) para promover o processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo da pedagogia de línguas, nos deparamos com um vasto número de abordagens e métodos. Essa variedade metodológica, de certa forma, acompanhou as diferentes visões (teorias) de linguagem, tais como *estruturalista*, *funcionalista* e *interacionista* (Richards; Rodgers, 1986). De acordo com tais autores, a visão estruturalista concebe a língua como um sistema de códigos e sua aprendizagem se dá pelo domínio de diferentes elementos que compõem tal sistema. A visão funcionalista, por sua vez, entende a língua como um meio de comunicação, com diferentes propósitos (funções) e sua aprendizagem enfatiza os aspectos de significado (semânticos) e funcionais. Por fim, na visão interacionista, a língua é compreendida como instrumento de ação social; pela qual, relações sociais são criadas ou mantidas. O aprendizado por essa visão foca em questões interacionais, tais como ações, negociações, intercâmbios comunicativos etc.

Diante dessa contextualização, percebe-se que ensino de língua estrangeira no Brasil passou por longos momentos de enfoque na escrita (Abordagem da Gramática e Tradução). No século XX, o Brasil iniciou a introdução da *Abordagem Direta*, tradicionalmente conhecida como Método Direto. “Nesse método, a língua materna perde o seu papel de mediadora” (Paraná, 2008, p. 41), com uma aprendizagem totalmente focada no novo idioma, a tradução e a obtenção de significado se dá através de gestos, fotos e simulação, apesar de grandemente apreciada, essa abordagem enfrentou dificuldades para expandir, visto que o professor acabava por recorrer à Abordagem de Gramática e Tradução “Ou por não ter os pré-requisitos lingüísticos exigidos [...] ou por não possuir a resistência física necessária para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias” (Leffa, 1988, p. 7).

Ainda em relação a abordagens que enfatizam a língua oral, temos a *Abordagem Audiolingual*, na qual “a língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta” (Leffa, 1988, p. 12), essa abordagem tinha grande preocupação com evitar e corrigir erros dos alunos, tinha a língua como prática e não acreditavam no ensino que inclui a explicação explícita de gramática, além de adotar como padrão o modo falado por nativos (Richards; Rodgers, 1986).

Cabe destacar que a tradição da língua falada ainda é bastante substancial no contexto de institutos de idiomas, que frequentemente associam a fluência linguística à capacidade de falar uma língua. Tal premissa é comumente evidenciada nos discursos publicitários de tais instituições que prometem o alcance da fluência pela fala (Marques, 2021; Muriana, 2018; Walmiro, 2019).

Diacronicamente falando, após o sucesso do audiolingualismo, sob a égide de uma perspectiva estruturalista, a visão de linguagem começa a ganhar outros contornos e reveste-se

de uma natureza funcionalista, conforme explicitado anteriormente. Nessa seara, a *Abordagem Comunicativa* ganha destaque e nela, o foco não mais se centra no código, mas na semântica da língua (Leffa, 1988; Paraná, 2008; Richards; Rodgers, 1986). Além disso, as noções de função da linguagem/comunicação ganham importância, visto que a língua é entendida como veículo de comunicação, expressão e interação social. Entendendo o professor como mediador (e não como papel central), tal abordagem foca no texto (oral ou escrito) e considera fortemente os conhecimentos pragmáticos e sociolinguísticos, em conjunto com as habilidades de fala, escrita, leitura e compreensão auditiva. Ademais, compreende o erro como elemento natural no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, talvez na tentativa de superar alguns pontos da *Abordagem Comunicativa*, ganha terreno a *Sociointeracionista*. Nessa abordagem, fortemente influenciada por uma pedagógica crítica e sociológica, a língua é vista como um discurso e, como tal, abre espaço para discussões sobre ideologias, relações de poder, consciência crítica, entre outros (Cox; Assis-Peterson, 2001). Mais do que uma visão utilitarista, pragmática ou instrumentalista da língua como meio de comunicação, a visão sociointeracionista a concebe como prática social, que possibilita indivíduos poderem se construir histórica e socialmente.

Mesmo estando cientes de outras abordagens ao longo da história da pedagogia de línguas (e.g. leitura, natural), deliberadamente, resolvemos dar ênfase às Abordagens Direta, Audiolingual (conhecidas como métodos), Comunicativa e Sociointeracionista, visto que são elas as mais pervasivas no contexto de institutos de idiomas. O Quadro 1 sintetiza tais abordagens em função da visão de linguagem às quais se afiliam:

Quadro 1 – Visão de Linguagem e Abordagens

Visão de Linguagem	Abordagem
Estruturalista	Gramática e Tradução
	Direta
	Audiolingual
Funcionalista	Comunicativa
Interacionista	Sociointeracionista

Fonte: os autores

Boa parte dessas perspectivas teórico-metodológicas (abordagens) arroladas neste escrito se fazem presentes em algum momento da pesquisa, seja nos estudos encontrados ou nas percepções dos professores investigados.

Para a segunda parte da revisão de literatura, foram utilizados os seguintes bancos de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Google acadêmico e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com termos-chave "ensino de inglês em institutos de idiomas", "percepções de professores sobre o ensino em institutos de idiomas", "instituto de idiomas", "escola de idiomas", "curso de idiomas" e "visão de professores sobre institutos de idiomas".

Como critério de seleção dos estudos a comporem este referencial, adotamos: a) não delimitação espaço-temporal e b) pesquisas empíricas com o foco no professor. Tal levantamento

bibliográfico resultou em apenas 9 pesquisas, são elas: Alves (2001), Freitas (2016), Lisboa (2007), Marques (2007), Martin (2006), Oliveira (2002), Santos (2013), Souza (2013) e Walmiro (2019).

Por meio de um estudo qualitativo-interpretativo de cunho etnográfico, Alves (2001) analisou as práticas educacionais de um contexto de terceirização do ensino de línguas estrangeiras. Com dados de diferentes participantes de pesquisa (professores, alunos e coordenadores), a pesquisadora pôde concluir que tais práticas são fortemente marcadas por uma ideologia neoliberal que cultiva a qualidade e produtividade e tais valores imbricam-se na pedagogia de línguas.

Em sua pesquisa, Freitas (2016) objetivou investigar as crenças de professores e como isso afeta e influencia a prática pedagógica. Para tal, a autora investigou duas franquias de instituto de idiomas e utilizou questionários para a geração de dados. Desse modo, a autora identificou diferentes abordagens utilizadas nas duas instituições investigadas e concluiu que os professores veem a abordagem como aspecto orientador da prática, creem na necessidade de se conhecer as principais abordagens para o ensino de língua inglesa e também acreditam no papel do professor como seguidor das instruções da instituição em que trabalha.

Em sua tese, Lisboa (2007) traz em discussão a avaliação em língua estrangeira. Para isso, a pesquisadora se coloca na posição de aluna de língua inglesa do professor investigado, além de participar de sua própria pesquisa, a autora também é professora de espanhol, o que agrega na investigação, posto que ela vivencia a realidade de uma professora de língua estrangeira. Em sua análise, a pesquisadora contemplou as concepções de linguagem, ensino, aprendizagem e avaliação do professor participante. Além de um diário, também foram empregados entrevistas e questionários para geração de dados. As conclusões apontam que o discurso do professor não condizia com sua prática, e que a abordagem comunicativa que o professor dizia contemplar e considerar para sua atuação docente, na realidade, não acontecia. O que estava presente na sala de aula era uma avaliação que visava à aprovação, e as notas entendidas como a grande preocupação de pais, alunos e da escola. Nesse aspecto, pesquisadora argumenta que a forma de avaliar de instituto de idiomas é a mesma de escolas públicas e privadas e salienta a importância da formação específica do professor, dada a dificuldade em se encontrar professores formados.

Marques (2007) traz uma análise de discurso de professores de inglês em institutos de idiomas e seu principal objetivo é analisar as representações construídas em tais discursos. Para a geração de dados, o autor realizou uma entrevista com quatro professores de língua inglesa, brasileiros e atuantes em escolas de idiomas. Entre os discursos analisados em sua pesquisa estão: o discurso do inglês como língua internacional; o discurso neoliberal de Qualidade Total⁶; o discurso das abordagens e métodos de ensino de línguas estrangeiras e o discurso colonial. Na análise, o pesquisador buscou verificar a hipótese de que os professores tendem a desqualificar sua identidade como brasileiro e supervalorizar a identidade do nativo em língua inglesa. Em seus resultados, obteve visões sobre a língua portuguesa, que foi classificada muitas vezes como inferior à língua inglesa. O autor conclui que tal visão pode ter consequências negativas na atuação do professor e incentiva professores a reflexões sobre suas contradições para que compreendam melhor o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Martin (2006) traz, em sua pesquisa, uma reflexão sobre o professor de língua inglesa de

⁶ De acordo com Marques (2007), os institutos de idiomas possuem um discurso neoliberal de Qualidade Total, o que significa que eles estão direcionados a tratar o aluno como consumidor e a língua inglesa como produto de valor econômico (comodificação do idioma), que o aluno/consumidor adquire através da educação para a utilização no mercado.

instituto de idiomas. Ela apresenta um relato pessoal e suas fases como personagens, evidenciando o poder da formação e, além disso, o poder do conhecimento para atuar com consciência e ser realmente professor, não apenas um instrutor. O objetivo principal de sua pesquisa foi trazer uma discussão em relação ao lugar que o curso de idiomas ocupa na vida profissional dos seus docentes. Para a obtenção de dados, a autora lançou mão de portfólios reflexivos de professores de instituto de idiomas e entrevistas. Participaram da pesquisa, além da própria pesquisadora, outros quatro professores. Para concluir, a autora refletiu sobre a importância do portfólio reflexivo e o quanto isso fomenta discussões e aperfeiçoamento docente.

Diferente das outras pesquisas apresentadas, Oliveira (2002) investigou o discurso de professores da educação básica de escolas públicas e privadas. Nesse sentido, teve o objetivo de desenvolver discussões que dizem respeito às políticas utilizadas como base no ensino de inglês em escolas de educação básica e examinar a forma a qual as experiências e crenças desses professores, a respeito de Instituto de idiomas, influenciam em sua atuação. Para a produção de dados, o autor analisou discursos realizados durante um curso ministrado no Instituto de Estudos da Linguagem, em uma universidade estadual em São Paulo, que contava com a presença de 30 professores que atuam em escolas de ensino fundamental e médio. Apesar do número de professores presentes no curso, o autor optou por analisar o relato de apenas um dos professores, já que julgou que aquele teria seu relato compartilhado por muitos outros. O pesquisador concluiu que as afirmações presentes no curso foram contraditórias em relação à qualidade e eficiência do ensino de Inglês em escola pública; contudo, o ensino de língua inglesa em instituto de idiomas foi valorizado. Fato que reforça o discurso em torno da eficiência dos cursos de institutos de idiomas, se comparados à educação básica.

Santos (2013) aborda, além da visão dos professores, a dos alunos em relação à tradução no ensino-aprendizagem de língua inglesa, inclusive o objetivo de sua pesquisa é investigar a percepção dos alunos e professores em relação à tradução nesse contexto. Para tal, realizou a investigação através de questionário, com cinco professores e dez alunos de uma instituição de ensino que pertence a uma rede de franquias. Através dessa pesquisa, a autora conclui que a visão dos professores e alunos de diferentes níveis de aprendizagem possuem algumas percepções diferentes em relação à tradução, enquanto alguns acreditam na tradução como aproximação dos idiomas, outros acreditam que é a transformação de um idioma.

Souza (2013) explora a diferença entre o ser e o estar professor. O autor tem como objetivo fomentar a discussão sobre a importância da formação acadêmica dos professores de institutos de idiomas. Para isso, traz argumentações com o intuito de defender e justificar a importância da formação do professor. No decorrer de sua pesquisa, o autor explica o que seria o estar e o ser professor e, por fim, conclui por meio de uma reflexão sobre como os educandos são beneficiados quando estão com um profissional especializado e que as instituições de ensino possuem uma grande responsabilidade sobre esses alunos quando possibilitam a eles que estudem com professores realmente capacitados e competentes.

Walmiro (2019) objetivou investigar a relação entre a interpelação ideológica do discurso metodológico de um instituto de idiomas e a subjetividade de uma professora atuante em tal contexto. Pela Análise do Discurso e por meio de questionários e entrevistas, a autora conclui que a subjetividade da docente consegue, ainda que em algum grau, resistir à interpelação discursiva sobre si. Em outras palavras, a autora entende que a constituição do indivíduo permeia as práticas docentes, mesmo diante do discurso metodológico imposto pelo instituto.

Em suma, as pesquisas exploradas trazem à tona algumas questões que permeiam o cenário de instituto de idiomas no país. Sem dúvida, a mais proeminente é a ideologia

neoliberal que embasa tanto discursos como práticas educacionais em torno dessas instituições.

A ideologia neoliberal, fortemente centrada no mercado, resvala no ensino de línguas, ao cultivar valores de qualidade, produtividade e excelência tanto para o ensino-aprendizagem quanto para formação docente (Alves, 2001; Marques, 2007; Martin, 2006; Oliveira, 2002; Souza, 2013). Nesse aspecto, a terceirização assume papel primordial, já que, à luz neoliberal, este mecanismo visa a reduzir custos e aumentar qualidade, desobrigando o Estado de tal função.

Pela lógica neoliberal produtivista e mercantil, uma avaliação estandardizada de qualidade se faz necessária e é marcada com critérios quantitativos, a fim de que padrões sejam alcançados e/ou mantidos (Alves, 2001; Lisboa, 2007). Nessa seara, as bases neoliberais entendem a escola como espaço para promoção de ideias capitalistas, em que o aluno ocupa papel de consumidor de um produto (idioma), comercializado por uma empresa (instituto de idioma) (Marques, 2007). Portanto, há uma mercantilização do conhecimento.

Alves (2021) ainda pontua outras características de uma educação com bases neoliberais, tais como: centralização curricular e pedagógica, homogeneização de práticas pedagógicas, responsabilidade do professor quanto à qualidade de ensino, questões de meritocracia nas avaliações, com base no valor de competitividade de mercado. Isto, por sua vez, nos remete a uma educação profissionalizante (de natureza tecnicista).

Ainda sob uma ótica neoliberal, para se garantir uma uniformidade no sistema, entende-se que existe um apagamento das particularidades dos indivíduos envolvidos (Alves, 2021; Oliveira; Mota, 2003), sobretudo a figura do professor que acaba sendo assujeitada ao perfil da instituição (Walmiro, 2019). Por fim, principalmente em torno da língua inglesa na contemporaneidade, essa anulação de identidades também se associa a uma relação de colonização, dada a posição hegemônica que o idioma ocupa na contemporaneidade (Marques, 2007; Marques, 2021).

Por fim, as pesquisas apontam, mesmo que em menor grau, uma heterogeneidade de abordagens empregadas nos institutos ou, pelo menos, práticas que acabam englobando premissas de mais de uma abordagem (Freitas, 2016). Nessa mesma linha, também é possível verificar uma dissonância entre o que alguns docentes acreditam empregar (em termos de abordagem) e o que efetivamente adotam em sala de aula (Lisboa, 2007).

3 Metodologia

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, é epistemologicamente orientada por uma perspectiva relativista e interpretativista (Schwand, 2006). Ademais, diz respeito a um estudo de caso, que lança mão de um questionário, com 9 perguntas abertas, aplicado a 3 professores de língua inglesa. Nesse sentido, o estudo de caso pauta-se fundamentalmente em fatores contextuais, sobretudo considerando os participantes e seus papéis sociais no contexto investigado (Hitchcock; Hughes, 1995).

O Quadro 2 elucida a relação entre o instrumento de geração de dados em função do desenho de pesquisa delineado. Em outras palavras, o quadro apresenta a relação entre as perguntas elaboradas no questionário e os objetivos de pesquisa.

Quadro 2 – Questionário e Objetivos de Pesquisa

Perguntas do Questionário	Objetivos
<p>1- Como foi seu processo de aprendizagem de Língua Inglesa? Inclua sua experiência, local em que aprendeu e sua percepção sobre o processo.</p> <p>2- Que visão de linguagem você tem? Em outras palavras, o que é língua/linguagem para você? Exemplifique.</p>	<p>Conhecer a visão de linguagem dos professores investigados.</p>
<p>5-Você considera que possui liberdade para escolher seu método/metodologia em sala ou deve seguir as instruções dadas pela instituição? Explique.</p> <p>6- Que fatores positivos e/ou negativos você identifica no ensino-aprendizagem de Inglês em um instituto de idiomas? Exemplifique.</p> <p>7- Que desafios, se algum, você como professor(a) experiencia no ensino de inglês em um Instituto de idiomas? Explique.</p> <p>8- Que vantagens e/ou desvantagens você identifica no trabalho em um instituto de idiomas? Exemplifique.</p>	<p>Investigar fatores positivos e/ou negativos no ensino de língua inglesa no contexto em que a pesquisa se insere.</p>
<p>3- Que visão de linguagem é empregada no instituto (filosofia, material didático etc.) em que você atua? Exemplifique.</p> <p>4- Que método/metodologia você emprega em suas aulas de forma geral? Por quê? Exemplifique.</p> <p>9- Que semelhanças e/ou diferenças você identifica no ensino de línguas da educação básica (Ensino Fundamental e Médio) comparadas ao de um instituto de idiomas? Exemplifique.</p>	<p>Identificar o perfil do ensino-aprendizagem de língua inglesa no instituto, sobretudo contrapondo ao perfil de outros contextos educacionais, viz.: educação básica.</p>

Fonte: os autores

Destaca-se que o questionário foi respondido pelos participantes entre os meses de setembro e outubro de 2022 e as respostas foram transcritas na íntegra e enumeradas para otimizar a análise.

3.1 Contexto e Participantes

A pesquisa foi realizada em um instituto de idiomas em um município do norte do Paraná, com a participação de três professores atuantes em tal contexto. A instituição pertence a uma franquia internacional, com unidades em todo Brasil, com a oferta de 8 idiomas, a saber: inglês, espanhol, italiano, alemão, francês, chinês, japonês, português para estrangeiros.

A unidade investigada oferece apenas o inglês, em níveis básico, intermediário e avançado para adultos e crianças. Atualmente, há 4 docentes no instituto, sendo um deles a pesquisadora. Dessa forma, as demais professoras se voluntariam a participar do estudo e para que suas identidades fossem preservadas, usaremos os seguintes pseudônimos: *Julia*, *Luana* e *Isabela*. De modo geral, todas são licenciadas em inglês e trabalham com o idioma há, pelo menos, cinco anos.

Julia atua na instituição há doze anos e iniciou seu contato com a língua inglesa ainda enquanto criança. Sua carga horária de trabalho gira em torno de 20 horas semanais e a docente atua em turmas de níveis linguísticos do básico ao avançado para adultos e crianças.

Luana é professora há cinco anos e também aprendeu inglês estudando em um instituto de idiomas. Trabalha 12 horas semanais em turmas de nível básico e intermediário para adultos e crianças.

Por fim, a professora Isabela estudou no mesmo instituto de idiomas em que trabalha. Hoje, doutoranda, atua no contexto, há sete anos, em turmas de nível básico para crianças e adolescentes.

3.2 Questões Éticas e Análise de Dados

O artigo foi submetido ao Comitê de Ética da universidade de origem e devidamente aprovado.⁷ Além da preocupação formal, esta pesquisa subscreve a uma ética de ordem empoderadora (Cameron et al.; 1992). Nesse viés, o estudo tem a preocupação de construir conhecimento juntamente com os participantes, conforme se verifica no retorno da análise de dados. Além disso, mais do que uma pesquisa sobre um grupo de pessoas, este estudo se faz *com* e *para* eles, prioritariamente.

Enquanto unidade de análise, este estudo está centrado na cognição docente, que é, em suma, entendida como o que os professores pensam, sabem, acreditam e fazem (Borg, 2003). Nessa perspectiva, o foco recai nas percepções dos participantes. Compreendida como um dos muitos domínios da cognição, a percepção associa-se ao pensamento e diz respeito às impressões e interpretações que os indivíduos têm sobre o tema investigado (Senefonte, 2018).

A análise focou no conteúdo da fala dos participantes, sem adentrar em questões discursivas, embora o material de análise fosse a linguagem. Nesse viés, a análise é embasada

⁷ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética n.: 50284521.4.0000.8123.

pela Análise de Conteúdo (AC) (Bardin, 1977). Pela AC, o procedimento analítico envolve uma pré-análise, isto é, um exame geral dos dados, seguida de categorização, inferências, quando necessárias e, por fim, a classificação. Segundo Bardin (1977), a Análise de Conteúdo também é uma busca de significados expressos na linguagem.

4 Percepções dos Professores e Discussão dos Dados

A partir das respostas obtidas através do questionário desenvolvido, analisamos as respostas das três professoras participantes a fim de discutir e compreender as percepções que possuem em relação à temática. Seguindo princípios de análise qualitativa que preveem, em suma, a redução e categorização de dados, com foco no conteúdo (como já exposto), por meio de exercício analítico indutivo-dedutivo, chegamos à classificação apresentada no quadro a seguir.

Quadro 3 - Categorias de análise

Concepção	Ensino-Aprendizagem	Uso
* <i>Instrumentalista</i> * <i>Interacionista</i>	* <i>Múltiplas Perspectivas</i> * <i>Autonomia didático-pedagógica</i> * <i>Recursos:</i> > <u>humanos</u> > <u>estruturais</u> * <i>Desafios:</i> > <u>fatores humanos</u> > <u>fatores estruturais</u> * <i>Diferenças Contextuais:</i> > <u>fatores humanos</u> > <u>fatores estruturais</u> > <u>fatores didático-pedagógicos</u>	* <i>Imersão linguístico-cultural</i>

Fonte: os autores.

De forma hierárquica, também seguindo princípios de categorização de análise qualitativa de dados, o quadro ilustra a relação entre as dimensões (mais abrangentes e sinalizadas em negrito), que abarcam *categorias* (em itálico), que, por sua vez, podem conter subcategorias (sinalizadas em sublinhado).

4.1 Concepção Instrumentalista e Concepção Interacionista

Na percepção de duas, das três participantes, a visão de língua como instrumento de

comunicação (instrumentalista) é evidenciada:

Linguagem é a capacidade de expressar nossos pensamentos, opiniões, ideias e sentimentos, através de sinais, gestos, sons. (Julia. L. 12-13).

Língua é o elemento central de comunicação, idioma, um sistema de signos específicos de dada comunidade. Linguagem é todo sistema de comunicação seja verbal ou não verbal (Luana. L 61-63).

Essa concepção instrumental, claramente, coaduna-se à visão funcionalista de linguagem (Richards; Rodgers, 1986). Nessa perspectiva, a língua assume a função de veículo de comunicação e expressão, ou seja, seu aprendizado pauta-se nas noções semânticas e funções de linguagem (Leffa, 1998; Paraná, 2008). Tal pressuposto ainda é bastante comum no discurso de professores, o que diz muito sobre a prática docente adotada pela instituição, visto que duas professoras entrevistadas compartilham praticamente a mesma visão, uma prática voltada para o utilitarismo da língua.

Desse modo, cumpre salientar que a identidade do professor é formada por diversos fatores, dentre eles o repertório de leituras e o contato com práticas de outros professores (Reis; Van Veen; Gimenez, 2011). Complementarmente, esse conjunto que envolve o que os professores sabem, pensam e acreditam (cognição) influencia diretamente suas ações, isto é, as práticas de sala de aula (Borg, 2003). Ainda que o instituto de idiomas seja orientado por uma determinada construção discursiva e esta exercer forte controle nas questões didático-pedagógicas, a constituição identitária do professor também se faz refletir em sua práxis (Walmiro, 2019).

Ainda sobre visão de linguagem, a professora Isabela aponta ter sua visão centrada na perspectiva sociointeracionista, diferente das outras participantes, Isabela percebe que “[...] a linguagem se dá em um contexto social e por meio da interação entre os pares, processo marcado pela dialogia.” (Isabela. L 128-130).

Nesse sentido, esta última concepção de linguagem parece estar mais alinhada às perspectivas mais contemporâneas, sobretudo preconizadas na legislação acerca do ensino de línguas (Paraná, 2008). Tal visão é fortemente crítica e sociológica e tem como um de seus pressupostos, o dialogismo⁸ Bakhtiniano, indiciado, inclusive, na fala da professora Isabela

4.2 Múltiplas Perspectivas

Na dimensão *ensino-aprendizagem*, é possível perceber que os professores adotam múltiplas perspectivas em sala, o que ratifica a literatura, conforme exposto anteriormente (Freitas, 2016; Lisboa, 2007). No entanto, é evidente a preponderância da abordagem comunicativa. Nesse viés, essa categoria coaduna-se tanto à metodologia própria do professor quanto às abordagens (teorias) imbuídas no material didático da instituição

⁸ Em suma, tal teoria defende a comunicabilidade discursiva entre os indivíduos em qualquer processo interativo, sobretudo levando em consideração que o ser humano se constitui sócio-historicamente. Para mais detalhes, ver Bakhtin (2008).

Duas professoras relataram que utilizam e/ou se alinham a uma visão e metodologia sociointeracionista. Ao ser questionada sobre a metodologia adotada em sala de aula, Julia alega utilizar a metodologia tradicional e a metodologia sociointeracionista, e que esta segunda estaria presente da seguinte forma: “[...] na sociointeracionista, desenvolvemos a competência linguística através da comunicação e troca de experiências.” (L. 21-22). No entanto, é necessário se atentar que a perspectiva sociointeracionista não se resume à comunicação e troca de experiências, o que pode se encaixar nessa descrição é a Abordagem Audiolingual ou Comunicativa. Isso nos remete à miscelânea de atributos de uma a outra abordagem nas práticas de sala de aula (Freitas, 2016) ou a percepção de uso de uma determinada abordagem, quando, na verdade, se emprega outra (s) (Lisboa, 2007). Luana, por sua vez, parece estar alinhada à abordagem direta:

Uso muito gestos e visual. Acredito que eles têm melhor retenção do conteúdo. Por exemplo: ao ensinar a palavra Swings, faço com as crianças o gesto de balançar os braços, assim acredito que há uma melhor retenção do vocabulário apresentado. (Luana, L. 71-74).

Ainda tratando de múltiplas perspectivas, a professora Isabela, quando questionada sobre a visão de linguagem presente no instituto em que atua, expressa que:

Acredito que o instituto não tenha uma única visão de linguagem, uma vez que as atividades propostas priorizam a interação entre os pares/grupos, de modo que os alunos consigam colocar em prática, em um contexto real de fala, o que aprendem nas aulas. Porém, como é inevitável, há atividades mais tradicionais/estruturalistas em que os alunos devem completar tabelas ou colunas, a fim de aprenderem novas estruturas, por exemplo. Diante disso, acredito que há a preponderância da visão de linguagem sociointeracionista, com algumas atividades voltadas a uma visão mais estruturalista da língua. (Isabela, L. 134-141).

É importante lembrar que as características de foco na conversação e interação não delimita uma metodologia sociointeracionista, que vai muito além. Seu foco é direcionado também a outros pontos como a valorização do contexto histórico, cultural e social do indivíduo e da língua estudada (Cox; Assis-Peterson, 2001; Paraná, 2008). O sociointeracionismo acredita que o contexto social e o desenvolvimento cognitivo estão interligados para a aprendizagem do aluno, através da vivência em sociedade construímos nossos conhecimentos, portanto em sala de aula, o professor se torna o mediador de uma aprendizagem coletiva e interativa, considerando o contexto histórico do aluno, conectando seu conhecimento prévio ao novo que ele está prestes a adquirir.

4.3 Autonomia Didático-Pedagógica

Embora duas participantes tenham afirmado uma considerável autonomia: “Sim, temos uma grande liberdade de escolha[...]” (Julia. L. 26); “[...] também tenho a liberdade para usar de metodologias diferentes que agreguem fatores positivos no ensino aprendizagem dos alunos.” (Luana. L. 78-80), as três concordam que há certa limitação:

[...] porém precisamos seguir as instruções dadas pela instituição. (Julia. L. 26-27).

Acredito que preciso seguir as instruções da instituição[...] (Luana. L. 78).

Sinto que possuo certa limitação para escolher que método utilizar em sala[...] (Isabela. L. 156).

Apesar de ser oferecida aos professores a liberdade de escolha da metodologia a ser utilizada em sala, eles esbarram em questões administrativas. Nesse cenário, eles não possuem tempo e flexibilidade para tal realização, visto que mesmo com a permissão, alguns deveres, como a realização de todas as atividades presentes no material didático e o prazo de finalização deste, fazem com que não seja possível alterar, a não ser que minimamente, a instrução base prescrita pela franquia. Nesse aspecto, Isabela entende:

[...] tenho um tempo estipulado para cumprir cada estágio (livro) com os alunos. Então, muitas vezes, não consigo realizar algumas atividades que demandariam mais tempo, pois isso “atrasaria” o conteúdo e, conseqüentemente, resultaria em problemas de ordem administrativa. (Isabela, L. 157-161).

Considerando também as outras citações presentes no início desta categoria, conclui-se que a autonomia do professor é restrita, visto que é permitido que ele haja de maneira autônoma apenas se cumprir os prazos e seguir as instruções da instituição. Em outras palavras, por uma ótica neoliberal, conforme aclarado da revisão de literatura, há um assujeitamento do professor em relação à interpelação discursiva que orienta os valores e práticas do instituto de idiomas (Alves, 2021; Oliveira; Mota, 2003).

Mesmo que o professor, em certo grau, lance mão de escolhas a partir de sua visão de mundo, sua prática docente é circunscrita à base discursiva perpetrada pela instituição (Walmiro, 2019).

4.4 Recursos

Em relação aos recursos, há subcategorias de duas ordens, humana e estrutural, conforme expostas na sequência. Tais recursos são vistos como “vantagens” que o instituto de idiomas dispõe.

4.4.1 Recursos humanos

Em recursos humanos, é possível perceber o que os professores focam no engajamento discente. A esse respeito: “o aluno que estuda em uma escola de idioma, está interessado neste aprendizado e quer se aprofundar no entendimento da língua inglesa” (Julia. L. 31-33), reforçando o que foi dito por Julia, as duas outras professoras também apresentam o mesmo

ponto de vista, dizendo que além de mostrarem mais interesse pelas aulas, os alunos “se sentem motivados e nutrem uma curiosidade natural pela aprendizagem do idioma” (L. 169-170) e que nesse ambiente “O aluno tem um ensino mais intensificado em todas as habilidades que a língua pode trabalhar[...]” (Luana. L. 84-85).

Retomando à literatura, os dados de Oliveira (2002) sugerem que os cursos de idiomas possuem “alunos que realmente estudam” (Oliveira, 2002, p. 76). Tal discurso nos mostra como até mesmo os professores da educação básica atribuem essa característica ao instituto, como uma forma de vantagem, o que funciona como uma exaltação desses cursos. Novamente, é notório o discurso mercadológico de valorização aos institutos, vistos como garantia de fluência de forma rápida, eficaz e divertida (Oliveira; Mota, 2003).

4.4.2 Recursos estruturais

Foi relatado que a escola possui seu próprio material para o desenvolvimento das aulas, “A franquia em que trabalho utiliza o próprio material com sua marca” (Julia. L. 16) e este possui um tempo estimado de conclusão que deve ser cumprido, o que cabe ao professor administrar, “[...] tenho um tempo estipulado para cumprir cada estágio (livro) com os alunos.” (Isabela. L. 157-158) e que um bom material é algo procurado pelos alunos.

Em questão à estrutura da escola em si, não tivemos menções vindas dos professores, foi mencionado que alguns alunos “[...] estudam por meio de fones e tablet [...]” (Isabela, L. 175) o que também é algo que se difere muito da realidade estrutural da escola pública, como Oliveira (2002) aponta ao analisar o discurso de uma professora:

Percebemos, então, que, segundo a professora, a escola pública não tem estrutura adequada para se ensinar inglês, uma vez que não dispõe de tantos recursos tecnológicos e materiais didáticos como os cursos de inglês. (Oliveira, 2002, p. 77).

Além dos recursos tecnológicos, o instituto de idiomas também oferece, segundo Luana, “[...]treinamentos diversos, acesso ao material de apoio[...]” (Luana, L. 94) tanto para preparar e auxiliar o professor, como para apresentar o método utilizado pelo instituto.

O aparato estrutural disposto pelos institutos de idiomas atua como um forte argumentador para o discurso neoliberal de eficiência em prazo curto (Alves, 2010; Oliveira; Mota, 2003), em contraponto às lacunas presentes nas escolas da educação básica. Nessa seara, como aponta Marques (2021), essa instituição e todo seu aparato é discursivamente vista como alternativa para preencher tal lacuna social.

4.5 Desafios

Em relação aos desafios, de igual modo, há duas subcategorias relacionadas a fatores humanos e fatores estruturais.

4.5.1 Fatores humanos

É possível observar que as queixas dos professores em relação aos desafios estão totalmente voltadas para fatores humanos internos (relacionados ao professor) e externos (ao aluno).

Isabela expõe que o seu maior desafio é lidar com os alunos iniciantes que têm seu primeiro contato com a língua com um método personalizado, visto que alguns alunos não se adaptam, a professora ainda justifica a razão deste método ser implantado, “[...] a partir de determinada faixa-etária, é difícil formar turmas regulares, o que faz com que haja as turmas alternativas[...]” (Isabela, L. 178-179).

Tal excerto parece indicar uma necessidade de homogeneização em termos de nível e desenvolvimento linguístico dos alunos. Conforme discutido anteriormente, essa é uma característica didático-pedagógica calcada em bases neoliberais (Alves, 2010).

Luana expõe que seu maior desafio é “passar aquilo que sabe de uma forma que os alunos consigam reter e terem um auto domínio e aquisição do idioma.” (Luana. L. 89-90), sua preocupação é tanto interna (de como a professora irá abordar um conteúdo) quanto externa (como os discentes irão receber tal instrução).

Para Julia, o maior desafio são os alunos que apresentam alguma dificuldade, visto que nesse momento, cabe ao professor “[...] buscar diversos recursos além do livro para promover um aprendizado mais dinâmico e atrativo.” (Julia. L. 38-39).

Os excertos de Luana e Julia demonstram a preocupação para uma formação docente com excelência, já que a responsabilidade para o sucesso linguístico, sob um prisma neoliberal, recai fortemente no professor (Alves, 2010). O discurso publicitário em torno da eficiência dos institutos, o que inclui seus professores, também reforça essa preocupação de aperfeiçoamento (Souza, 2013; Martin, 2006).

4.5.2 Fatores estruturais

Se analisarmos além da pergunta sobre os desafios, presente no questionário, e observarmos a forma em que estrutura e organização pedagógica são tratadas, os desafios citados são: o método personalizado que a instituição disponibiliza e o prazo para cumprimento do material didático:

Acredito que o maior desafio seja com as turmas de PPT⁹ que possuo. Nesta modalidade, como expliquei em uma das perguntas acima, os alunos possuem maior liberdade e estudam por meio de fones e tablet (claro que sempre com o acompanhamento da professora), porém, alguns alunos precisam de uma atenção maior, pois possuem mais dificuldades, por exemplo [...] No entanto, não é todo aluno que tem o perfil para esta modalidade ou que consegue acompanhar devidamente. Em uma turma com alunos iniciantes, que possuem pouco ou quase nenhum conhecimento da língua, é bastante difícil

⁹ Personal Programed Teaching (P.P.T.) é um ensino empregado pela instituição, cujo método inclui a utilização de aparelhos tecnológicos (tablets, fone de ouvido, entre outros), alunos de diferentes estágios participando de uma mesma turma, mais liberdade de finalização do material, em que se pode finalizar um estágio a partir de quatro meses, e uma aprendizagem de forma mais individual.

para nós, professores, e este é um aspecto que foge do meu controle, uma vez que se trata de um fator de ordem externa. (Isabela L. 173-184).

[...] tenho um tempo estipulado para cumprir cada estágio (livro) com os alunos. Então, muitas vezes, não consigo realizar algumas atividades que demandariam mais tempo, pois isso “atrasaria” o conteúdo [...] (ISABELA, L. 157-160).

Reiteradamente, a ideologia neoliberal da qualidade, produtividade e excelência perpassa as falas das participantes, com destaque para a centralização curricular e homogeneização das práticas de sala de aula (Alves, 2001; Marques, 2007; Martin, 2006; Oliveira, 2002; Souza, 2013).

4.6 Diferenças Contextuais

Por diferenças contextuais, entende-se diferenças que os professores percebem entre o ensino em um instituto de idiomas e uma escola regular da educação básica. Para tal, iremos dividi-las em três subcategorias, a saber: fatores humanos, estruturais e didático-pedagógicos.

4.6.1 Fatores humanos

Em relação aos fatores humanos, vale ressaltar que os professores não citaram a formação ou capacitação de outros professores, conforme exposto na literatura, como em Souza (2013), por exemplo. As divergências em relação aos fatores humanos foram apontadas como o engajamento discente. “[...] outro fator positivo é o próprio interesse da maioria dos alunos, uma vez que se sentem motivados e nutrem uma curiosidade natural pela aprendizagem do idioma.” (Isabela. L. 169-170).

Julia também ressalta o interesse dos alunos como fator de diferença em um instituto de idiomas:

[...] o aluno que estuda em uma escola de idioma, está interessado neste aprendizado e quer se aprofundar no entendimento da língua inglesa. Nessas instituições, os alunos procuram aulas dinâmicas, bom material e conhecimento de novas culturas. (Julia, L. 31-34).

Luana compartilha do mesmo pensamento que Isabela e Julia, dizendo que acredita que tanto na educação básica quanto no instituto de idiomas o aluno está aprendendo, “mas nas escolas de idiomas, os alunos estão mais focados na aquisição da Língua” (Luana, L. 99-100). Nesse caso, além do fator engajamento discente, há o ganho cognitivo (fluência linguística) mais acentuado no instituto, se comparado à escola regular.

Nesse ponto, além do discurso publicitário altamente persuasivo em torno das atratividades de um instituto de idiomas, a mercantilização do ensino também pode ser um fator a explicar o maior engajamento discente nessas instituições, já que há um investimento

financeiro por parte do aluno (consumidor) ao adquirir o produto (curso) (Alves, 2010).

4.6.2 Fatores estruturais

Uma das questões estruturais envolve o material didático, conforme percebido no excerto:

Pensando no ensino público, nos deparamos com ótimos profissionais, porém a falta de materiais, livros didáticos, etc. faz com que os alunos percam o interesse pela disciplina. Em um instituto de idiomas, o lugar é voltado para isso, então os professores têm vários materiais e livros didáticos fazendo com que a aula se torne dinâmica e prazerosa. A diferença gira em torno dos recursos para o profissional fazer um bom trabalho. (Julia, L. 49-54).

Para Luana, a quantidade de alunos presentes em sala é fator primordial para o rendimento da turma e o desempenho do professor, visto que quando o número de alunos é menor, o professor consegue se atentar mais à individualidade de cada um. Segundo Luana (L. 99-102) nessa realidade “[...] o professor pode identificar melhor as necessidades de cada aluno.”

Isabela, apresentando o mesmo ponto de vista de Julia e Luana, diz que o número de alunos em uma escola regular é uma barreira para um ensino de língua estrangeira mais eficiente, reforça também a questão dos recursos oferecidos:

“As salas de aula são lotadas, o que inviabiliza, de fato, a aprendizagem efetiva de uma segunda língua; não há recursos diferentes para utilizar em sala. Em instituto de idiomas, há o material adequado, recursos” (Isabela. L. 201-204).

Esses fatores estruturais são uma diferença apontada na pesquisa de Oliveira (2002), em que os professores de educação básica compartilham de mesma opinião, a partir dos discursos analisados, o autor conclui que apesar de não estar totalmente materializado em suas palavras, para os participantes, curso de inglês é sinônimo de melhor estrutura e escolas públicas são sinônimos de pior estrutura.

Ademais, tais diferenças são comumente apresentadas no discurso publicitário de instituto de idiomas e de forma implícita (ou, às vezes, explícita) destaca tal instituição como melhor que a escola de educação básica em função dos recursos físicos e humanos que dispõe (Oliveira; Mota, 2003).

4.6.3 Fatores didático-pedagógicos

A professora Isabela traz uma reflexão importante em relação ao fator didático-pedagógico que diferencia o ensino entre um instituto de idiomas e a educação básica. Segundo ela, “na educação básica, a ênfase está na leitura e na escrita, de modo que a oralidade é deixada de lado” (Isabela, L. 200-201). Esse fator apresentado por Isabela, pode ser, também, um reflexo

dos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que focam mais na leitura e na escrita e secundarizam a importância da oralidade, como se segue; “considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de língua estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem” (Brasil, 1988, p. 20).

Por outro lado, temos os pontos positivos, em oposição aos negativos apresentados, que fazem parte do que um instituto de idiomas oferece. “Em instituto de idiomas, há o material adequado, recursos, foco na língua, desenvolvimento da oralidade, salas reduzidas.” (Isabela. L. 203-204), a respeito das salas reduzidas Luana reforça isso e aponta que “[...] existe uma retenção melhor por serem poucos os alunos” (Luana, L. 100-101). Fato que novamente ratifica o recurso estrutural que o instituto dispõe, conforme discutido anteriormente. Aqui, novamente, o fator da oralidade é posto em questão, em que a fluência em um idioma significa o domínio de tal habilidade linguística (Marques, 2021; Muriana, 2018; Walmiro, 2019).

4.7 Imersão Linguístico-Cultural

Os institutos de idiomas são muito valorizados pela imersão linguístico-cultural¹⁰, não que esse seja um fator presente em todos eles, mas é o que o aluno procura ao adquirir um curso (produto). Vale ressaltar que tal imersão linguística diz respeito, na verdade, à prática da oralidade, conforme discutido em alguns momentos deste texto.

Em um instituto, há recursos para criar essa imersão, além de outras características evidenciadas por Isabela, que favorecem esse fator. “Em instituto de idiomas, há o material adequado, recursos, foco na língua, desenvolvimento da oralidade, salas reduzidas.” (Isabela. L. 203-204). Ainda Isabela aponta um fator importante, enquanto as escolas estão focadas em leitura e escrita, os institutos estão focados na habilidade de se comunicar, não deixando de lado a gramática. Segundo ela, em um instituto temos a “ênfase na aquisição de uma segunda língua, de modo que seja possível desenvolver a oralidade dos alunos” (Isabela. L. 189-190).

Enquanto Isabela fala sobre o instituto estar focado na aquisição da língua, Luana (L. 100) pontua que “os alunos estão mais focados na aquisição da Língua”, o que nos faz pensar que é um trabalho conjunto, em que o instituto e os alunos têm o mesmo interesse e motivação para desenvolver a proficiência linguística. Como afirma Julia, “o aluno que estuda em uma escola de idioma, está interessado neste aprendizado e quer se aprofundar no entendimento da língua inglesa.” (L. 31-33).

Essa imersão linguístico-cultural busca oferecer contato com a nova cultura em que os alunos estão buscando fluência, e esses alunos buscam, em grande parte, a língua inglesa, visto que “[...] tem-se no inglês uma possibilidade para os educandos de se tornarem cidadãos do mundo.” (Souza, 2013, p. 54). Nas sociedades globalizadas e orientadas por valores neoliberais e capitalistas, o inglês assume um valor mercadológico e torna-se, nesse sentido, um bem que necessita ser adquirido.

5 Conclusão

¹⁰ Estamos cientes que em muitas (ou na maioria das) vezes, tal imersão cultural está restrita a países hegemônicos que têm a língua inglesa como língua oficial. No entanto, não adentramos nessa discussão, já que julgamos não fazer parte do escopo desta pesquisa.

A pesquisa buscou promover reflexões acerca do ensino-aprendizagem de língua inglesa em institutos de idiomas por meio de percepção de professores, como apontado anteriormente, visto que há uma notória escassez de pesquisas empíricas que se voltem a institutos de idiomas, especialmente com ênfase no professor e com os objetivos que nos propomos. Ao iniciarmos o estudo, nos propusemos a responder aos seguintes questionamentos: que visão de linguagem têm os professores participantes? Que desafios, se algum, os professores enfrentam no contexto pesquisado? Que vantagens, se alguma, os professores dispõem no contexto pesquisado? Que características delineiam o perfil do ensino-aprendizagem de inglês no instituto de idiomas?

No tocante à primeira, fundamentados nos dados, podemos assumir que há uma heterogeneidade na concepção de linguagem dos entrevistados. De forma geral, adotam uma postura funcionalista de língua e, ocasionalmente, alguns aspectos interacionistas. Em termos de ensino-aprendizagem, tendem a priorizar mais aspectos da Abordagem Comunicativa. Como levantamos na análise e na literatura, é comum professores apresentarem múltiplas concepções de linguagem, o que, por extensão, espelham a heterogeneidade na abordagem de ensino.

No que tange a possíveis desafios presentes na prática docente no contexto investigados, os apontamentos direcionaram para as dificuldades dos alunos e problemas estruturais, como um determinado método utilizado pelo instituto e o tempo para cumprimento do material, portanto há desafios de ordem humana e estrutural no contexto de instituto de idiomas.

Já ao responderem sobre as vantagens dispostas, as professoras evidenciaram recursos de aspectos estruturais, como um material de apoio oferecido para direcionar suas aulas, treinamento para o aperfeiçoamento docente e a dedicação e interesse do aluno. Desse modo, tal contexto dispõe de recursos humanos e estruturais que são percebidos como vantagens.

Em relação à última pergunta, sobre as características que delineiam o perfil do ensino-aprendizagem de inglês no instituto de idiomas, constatamos como se dá a disposição de material didático, a obrigação de cumprimento deste, a disponibilidade de recursos, os treinamentos oferecidos para que haja a padronização do ensino e a limitação da autonomia do professor. Nesse viés, resgatando a literatura, Oliveira (2002) traz justamente a visão que os professores, atuantes da educação básica, possuem em relação aos institutos de idiomas. Nesse aspecto, fazendo um contraponto com a educação básica, fica evidenciado em tal pesquisa o fator da disponibilidade de recursos e da dedicação e interesse dos alunos ser muito mais presente no contexto dos institutos, algo ratificado pelos participantes desta investigação.

As Diretrizes curriculares da educação básica (Paraná, 2008) buscam acolher novas visões de linguagem e introduzir abordagens mais modernas e alinhadas a uma natureza sociointeracionista no ambiente escolar. No entanto, como evidenciamos nesta pesquisa e na literatura, ainda prevalece uma visão estrutural e utilitarista da língua tanto no contexto de instituto de idiomas quanto na educação básica. Nesta, a oralidade também não é prioridade na sala de aula, fator que fortalece e impulsiona os institutos de idiomas, que dispõem dos recursos necessários para realizar um atendimento mais individualizado, com um número restrito de discentes em sala e outros componentes que a educação básica muitas vezes não dispõe.

Dentre a classificação de objetivos de pesquisa, proposta por Reis (2013), entendemos que esta pesquisa apresenta um objetivo de cunho descritivo, com interesse prático, que nas palavras da autora, diz respeito à compreensão e interpretação. Feita a devida contextualização, explicamos que nosso objetivo não é criticar ou enaltecer os institutos de idiomas em contraponto às escolas de educação básica.

Buscamos, portanto, descrever a realidade de ensino-aprendizagem do instituto a partir das lentes de seus professores. Também, buscamos compreender tal *status quo* e as bases

ideológicas que o sustentam. Entendemos que essa compreensão se prova importante ao podermos identificar potencialidades e lacunas nos dois contextos de ensino e, com isso, promover discussões que embasam ações com vistas a diminuir tais lacunas e robustecer ainda mais as potencialidades.

Diante do exposto, além de corroborar alguns resultados existentes na literatura precedente, o que, por sua vez, fortalece o campo, esta pesquisa buscou contribuir não somente com reflexões acerca do ensino-aprendizagem em institutos de idiomas, mas também na educação básica. Ademais, esperamos que tais discussões possam impulsionar o desenvolvimento de outras pesquisas nesse campo que venham a explorar a visão do aluno, ideologias linguísticas, material didático entre outros.

Referências

- Alves, J. G. *A Terceirização do Ensino de Língua Estrangeira em Escolas de Ensino Formal*. 2010. 170 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona, 1977.
- Bakhtin, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- Borg, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teacher think, know, believe and do. *Language Teaching*. Cambridge University Press, v. 36. 2003, p. 81-109.
- Borges, E. F. do V. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.13, n.2, p.397-414, jul./dez. 2010.
- Brasil, *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Cox, M. I. P.; Assis-Peterson, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.
- Cameron, D. et al. *Researching Language: Issues of Power and Method*. London & New York: Routledge, 1992.
- Freitas, S. S. *Crenças de professores de inglês sobre metodologias de ensino de LE em contexto de franquias de idiomas*. Fortaleza: UECE, 2016.
- Hitchcock, G.; Hughes, D. *Research and the teacher: a qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge, 1995.
- Leffa, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: Bohn, H. I.; Vandresen, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.
- Lisboa, M. F. G. *A avaliação em LE em escolas de idiomas: Subsídios para uma formação reflexiva do professor de línguas*. Campinas: Unicamp, 2007.
- Marques, L. O. C. *Representação e identidade: uma análise de discurso de professores de inglês de escolas de idiomas*. São Paulo: USP, 2007.

- Marques, W. Aspectos Históricos Do Ensino De Língua Inglesa No Brasil: Uma Análise Discursiva Do Sujeito Na Publicidade Audiovisual De Cursos De Idiomas. *Alfa*, São Paulo, v.65, e8277, 2021.
- Martin, T. G. *Histórias contadas e recontadas: o portfólio na reflexão dos professores de inglês de cursos de idiomas*. São Paulo: PUC-SP, 2006.
- Muriana, M. B. *O percurso da lagarta: tradição e complexidade no ensino de língua inglesa em escolas de idiomas*. 2018, 141 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- Oliveira, E. de. *Reflexões sobre o ensino de Inglês como língua estrangeira - professores de Inglês em curso*. Campinas: UNICAMP, 2002.
- Oliveira, E. de; Mota, I. de O. Ensino De Língua Inglesa Na Educação Básica: Entre A 'Qualidade' Dos Cursos De Idioma De Iniciativa Privada E O Silenciamento Das Escolas Publicas Estaduais Paulistas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 42, n. 1, p. 125-134, Jul./Dez. 2003.
- Paraná. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua estrangeira moderna*. Curitiba: SEED, 2008.
- Reis, S.; Van Veen, K.; Gimenez, T. (org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2011.
- Reis, S. Passos para Projeto de Pesquisa. *Revista X*. Curitiba, v.1, n. 1, p. 81-95, 2013.
- Richards, J. C.; Rodgers, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis*. New York: Cambridge University Press, 1986.
- Santos, I. F. dos. *Representações de professores e alunos sobre a tradução no ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola de idiomas*. São Paulo: PUC-SP, 2013.
- Schwandt, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (eds.) *Planejamento da Pesquisa Qualitativa*. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.193- 217.
- Senefonte, F. H. R. *Informal English: Learning, Teaching and Teacher Education*. 2018. 601 pages Thesis (Doctoral Degree in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2018.
- Souza, C. F. de. O professor de língua inglesa em cursos de idiomas: uma análise crítico-reflexiva do exercício docente nesse “locus” de ensino-aprendizagem de LE/Inglês. *Revista Contexturas*, n. 21, p. 53 - 74, 2013.
- Walmiro, M. P. *Atravessamentos Subjetivos na Posição Sujeito-Professor em um Instituto de Idiomas*. 2019, 121p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

Anexo 1

Questionário

Nome: _____ Data: __/__/____

Tempo de atuação em Institutos de idiomas: _____

Questionário

1- Como foi seu processo de aprendizagem de Língua Inglesa? Inclua sua experiência, local em que aprendeu e sua percepção sobre o processo.

2- Que visão de linguagem você tem? Em outras palavras, o que é língua/linguagem para você? Exemplifique.

3- Que visão de linguagem é empregada no instituto (filosofia, material didático etc.) em que você atua? Exemplifique.

4- Que método/metodologia você emprega em suas aulas de forma geral? Por quê? Exemplifique.

5- Você considera que possui liberdade para escolher seu método/metodologia em sala ou deve seguir as instruções dadas pela instituição? Explique.

6- Que fatores positivos e/ou negativos você identifica no ensino-aprendizagem de Inglês em um instituto de idiomas? Exemplifique.

7- Que desafios, se algum, você como professor(a) experiencia no ensino de inglês em um Instituto de idiomas? Explique.

8- Que vantagens e/ou desvantagens você identifica no trabalho em um instituto de idiomas? Exemplifique.

9- Que semelhanças e/ou diferenças você identifica no ensino de línguas da educação básica (Ensino Fundamental e Médio) comparadas ao de um instituto de idiomas? Exemplifique.

Recebido em: 24/02/2023

Aceito em: 06/08/2023