

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FABIANE LIMA FERREIRA

A EXPERIÊNCIA DE IMERSÃO NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE INGLÊS:
ESSENCIAL OU COMPLEMENTO?

CURITIBA

2008

FABIANE LIMA FERREIRA

**A EXPERIÊNCIA DE IMERSÃO NA FORMAÇÃO
DO PROFESSOR DE INGLÊS:
ESSENCIAL OU COMPLEMENTO?**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de mestre no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino.

Orientador: Henrique Evaldo Janzen

CURITIBA

2008

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Ferreira, Fabiane Lima

A experiência de imersão na formação do professor de inglês: essencial ou complemento / Fabiane Lima Ferreira. – Curitiba, 2008.
92 f.

Orientador: Prof. Henrique Evaldo Janzen
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Língua inglesa – estudo e ensino. 2. Língua inglesa – formação de professores. 3. Professores de inglês – formação. 4. Professores de línguas – formação. I. Título.

CDD 420.7
CDU 802.0

FABIANE LIMA FERREIRA

**A EXPERIÊNCIA DE IMERSÃO NA FORMAÇÃO
DO PROFESSOR DE INGLÊS:
ESSENCIAL OU COMPLEMENTO?**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal do
Paraná, linha de pesquisa: Cultura,
Escola e Ensino, como requisito
parcial à obtenção do título de mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen

Prof. Dr. Gilberto de Castro

Prof. Dr. Cleverson Carneiro

Curitiba, 19 de dezembro de 2008.

DEDICATÓRIA

À Maria Carolina,
com todo o meu amor,
que essa conquista seja
um exemplo para sua vida.

AGRADECIMENTOS

Ao prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen, pela orientação, apoio, e principalmente pela amizade e compreensão.

À prof. Dra. Tânia Braga, pelos ensinamentos, incentivo e apoio.

Ao prof. Dr. Gilberto de Castro, por apresentar novas perspectivas e pela compreensão.

À família, pelo exemplo, apoio e carinho.

A toda a equipe da dmsbox, por incentivarem e apoiarem desde o início esta conquista.

Aos amigos, pelo incentivo e diálogos freqüentes.

RESUMO

Este trabalho visa identificar se o discurso que tende a (super)valorizar uma experiência de imersão em relação à formação em Letras realmente existe e se tem consistência. O trabalho também apresenta alguns enunciados que contribuíram para a construção desse discurso predominante, entre os quais: razões sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, que 'impõem' a necessidade saber falar inglês; um discurso publicitário que enfatiza a necessidade de saber falar essa língua; as leis educacionais brasileiras, que com a redução da carga horária e outros fatores, influenciaram o crescimento da oferta de cursos de inglês. Além disso, o trabalho visa identificar nos enunciados dos sujeitos diretamente envolvidos no ensino de língua estrangeira – alunos, coordenadores e professores de cursos de inglês – como esse discurso tem se refletido. Para isso, foram utilizados questionários que apontaram qual a importância da experiência no exterior e da formação no curso de Letras, tanto em relação ao mercado de trabalho e quanto em relação à prática em sala de aula. Além disso, os questionários também identificaram os meios utilizados pelas escolas e pelos professores para atualização de seus conhecimentos.

ABSTRACT

This paper aims to identify whether the speech that tends to (super)highlight an experience of immersion in relation to a diploma in “Letras” (graduation in language teaching) really exists. The work also presents some statements which contribute to the construction of the predominant discourse, including: reasons related to social political, economic and technological aspects, that 'impose' need to learn English; an advertising speech that emphasizes the need to speak this language, the Brazilian educational laws that reduces the hours of Foreign Language classes and other factors that influenced the growth of the English courses. Moreover, the work seeks to identify the speeches that are directly involved in teaching foreign language - students, teachers and coordinators of English courses – and how this speech has been reflected. For this, questionnaires were used, which pointed out the importance of experience abroad and the graduation in language teaching in the labor market and in the practice in the classroom. In addition, this paper wants to investigate the ways used by English schools and teachers in order to update their knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – E1 – Texto retirado do site de E1	56
Ilustração 2 – E2 – Texto retirado do site de E2	57
Ilustração 3 – E3 – Texto retirado do site de E3	58
Ilustração 4 – E4 – Texto retirado do site de E4	59
Ilustração 5 – E5 – Texto retirado do site de E5	60
Ilustração 6 – E6 – Texto retirado do site de E6	60
Ilustração 7 – E7 – Texto retirado do site de E7	61
Ilustração 8 – E9 – Texto retirado do site de E9	62
Gráfico 1 – Número total de professores por escola	64
Gráfico 2 – Total de professores entrevistados	65
Gráfico 3 – Importância da formação em Letras no mercado de trabalho, segundo os coordenadores	66
Gráfico 4 – Importância da formação em Letras na prática em sala de aula, segundo os coordenadores	67
Gráfico 5 – Importância da experiência no exterior no mercado de trabalho, segundo os coordenadores	68
Gráfico 6 – Importância da experiência no exterior na prática em sala de aula, segundo os coordenadores.....	69
Gráfico 7 – Importância da formação em Letras no mercado de trabalho, segundo os professores	72
Gráfico 8 – Importância da formação em Letras na prática em sala de aula, segundo os professores	73
Gráfico 9 – Importância da experiência no exterior no mercado de trabalho, segundo os professores	74
Gráfico 10 – Importância da experiência no exterior na prática em sala de aula, segundo os professores	75
Gráfico 11 – Formas de atualização, segundo as escolas	78
Gráfico 12 – Formas de atualização, segundo os professores	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Equipes de professores	63
Tabela 2 – Formas de atualização, segundo as escolas	78
Tabela 3 – Formas de atualização, segundo os professores	79

LISTA DE ABREVIATURAS

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LM – Língua Materna

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda língua

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CULTURA, LINGUAGEM E ENSINO DE INGLÊS.....	16
1.1 O QUE É CULTURA?	16
1.2 A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E CULTURA: OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN	20
1.2.1 Signo lingüístico e contexto extraverbal.....	20
1.2.2 As forças centrípetas e centrífugas em Bakhtin.....	24
1.2.3 Exotopia cultural	25
2. POSSÍVEIS ENUNCIADOS QUE INFLUENCIAM A TENDÊNCIA À (SUPER)VALORIZAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE IMERSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS	28
2.1 O INGLÊS NO BRASIL E NO MUNDO	28
2.1.1 Fatores que levam à construção da necessidade de falar inglês:.....	31
2.2 LÍNGUA INGLESA E RELAÇÕES DE PODER.....	32
2.3 O DISCURSO PUBLICITÁRIO.....	36
2.4 O OBJETO DESTA PESQUISA.....	38
2.5 AS LEIS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL:	
UM APANHADO HISTÓRICO.....	43
2.6 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NO BRASIL	46
2.7. ANÚNCIOS DE VAGAS PARA PROFESSORES DE INGLÊS	49
2.8. FATORES ATUAIS QUE TORNAM A LÍNGUA INGLESA ATRATIVA	49
3. (SUPER)VALORIZAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE IMERSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS	51
3.1 OS ALUNOS	52
3.2 A PUBLICIDADE E A (SUPER)VALORIZAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA NO EXTERIOR NA QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS	55
a) Análise dos textos dos sites:.....	56
3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: O QUE É MAIS IMPORTANTE?.....	65
3.3.1 Fontes de atualização:.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS:	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
APÊNDICE A - ALUNOS.....	87
APÊNDICE B - COORDENADORES	89
APÊNDICE C - PROFESSORES	91

INTRODUÇÃO

A formação de professores de inglês é uma questão que me intriga há algum tempo. Um dos primeiros questionamentos que cercam esse assunto refere-se à identificação das exigências do mercado de trabalho ao professor de língua inglesa¹: para ocupar uma vaga como professor de inglês é necessário ter graduação no curso de Letras ou uma experiência de imersão? Ou ambos são uma exigência do mercado? Essas dúvidas decorrem da observação (no campo do trabalho) da presença de um discurso que tende a (super)valorizar uma experiência vivida em países da língua-alvo (experiência de imersão) em relação à própria formação acadêmica em Letras.

É bastante freqüente encontrar profissionais (principalmente em cursos de idiomas) com formação em áreas muito distantes de humanas e de educação, ou até mesmo sem formação em um curso superior, atuando como professores de inglês. E não é raro um professor formado em Letras - inglês perder uma vaga porque apenas o diploma não é suficiente para ocupar o cargo, enquanto outros profissionais sem formação na área ganham prioridade por terem vivido no exterior, em países onde o inglês é a língua oficial. Diante dessa realidade e baseados nesse discurso predominante, o que podemos perceber é que, muitas vezes, uma experiência de imersão é mais valorizada do que o diploma do curso de Letras.

Com base nessa situação, surgiram vários questionamentos pessoais e profissionais. Sou formada em Letras - inglês, pela Universidade Federal do Paraná, desde 2004. Como aluna, vi muitas vagas de estágio para professores de inglês que exigiam experiência no exterior. Apesar dessas vagas serem direcionadas a estudantes de Letras, havia esse 'detalhe' da exigência/preferência por aqueles que tinham experiência no exterior. Durante o curso, ouvi alguns professores, especialmente os de inglês, dizendo que nós, alunos, precisávamos valorizar a profissão e brigar por essas vagas que competiam a nós. Uma delas, inclusive, se dizia contrária a esses programas de trabalho no exterior em que alunos se submetem a empregos diversos, que não exigem nenhuma formação (garçom,

¹ O mercado requer predominantemente uma formação pela graduação no curso de Letras – licenciatura em inglês, ou uma formação pela experiência de imersão em países onde o inglês é falado oficialmente?

babá, etc.), apenas para terem essa experiência no exterior e incrementar o currículo. No entanto, surge um impasse: como brigar pelas vagas de trabalho sem essa experiência de imersão que, a princípio, parece ser uma exigência do mercado?

Além disso, e talvez por causa disso, em relação à minha profissão, algumas dúvidas sempre me incomodaram: será que é realmente possível ser um bom professor de inglês e ensinar a língua 'plenamente'² sem nunca ter visitado um país onde essa é a língua oficial? Será que um professor de inglês pode dominar fluentemente a língua-alvo/cultura sem nunca ter visitado um país onde essa língua é falada oficialmente? Com certeza, todas essas dúvidas foram criadas e alimentadas por esse discurso predominante, presente no nosso dia-a-dia, que tende a afirmar que um professor de inglês que nunca foi para o exterior não é tão bom, e que 'bom mesmo' é aquele que já morou fora, pois esse sim já 'vivenciou 'plenamente' a língua e a cultura' desse país.

Depois de vencer um obstáculo pessoal e profissional, relacionado às questões acima, praticamente no último ano da faculdade, comecei a dar aulas de inglês – em cursos de idiomas que não exigiam essa experiência de imersão. Após alguns anos atuando como professora de inglês, enfrentando os altos e baixos da profissão, os sucessos e fracassos, e sempre passando por grandes crises profissionais que estavam diretamente ligadas aos questionamentos supracitados, uma nova questão me saltou às vistas: será que essa experiência de imersão realmente faz diferença na hora de ensinar, ou seja, na prática docente, o que vale mais: a formação acadêmica na área ou a vivência cultural³? Para tentar responder a essa pergunta, apresentei um projeto de pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Educação, que inicialmente visava investigar se, nas práticas docentes, essa experiência realmente fazia diferença.

A princípio, meu objetivo era trabalhar com professores de inglês do ensino médio, da cidade de Curitiba, da rede estadual do Paraná, em que seriam selecionados, a partir de questionários, dois grupos de professores: um grupo de professores que já foram para o exterior e outro grupo com professores que não tiveram essa experiência. Em seguida, iria selecionar dois professores, um de cada

² Conforme veremos no decorrer deste trabalho, ensinar uma língua em sua plenitude pode ser entendido como um aspecto praticamente impossível de se atingir, uma idealização.

³ Entende-se, neste texto, vivência cultural como experiência de imersão.

grupo, e observar suas aulas para avaliar se na prática docente as diferenças apareceriam.

Como em toda pesquisa, esta também passou por um processo de grandes recortes e mudanças para chegar a um objeto de pesquisa mais objetivo e possível de ser realizado. Além disso, devido a alguns percalços ocorridos nesse período, essa idéia inicial tornou-se inviável. No entanto, durante minha trajetória no curso de mestrado, dentre as várias disciplinas ofertadas pelo Programa, optei por fazer Análise do Discurso Francesa, com o professor-doutor Gilberto Castro. Ao cursar essa disciplina, notei que esta pesquisa poderia, e talvez deveria, tomar um rumo bem diferente do meu objetivo inicial. Na etapa final da disciplina, o professor solicitou um trabalho que mesclasse o conteúdo estudado no semestre com nossa pesquisa. (Ver capítulo III, item 3.1). Decidi então investigar se esse discurso predominante também está presente entre as pessoas envolvidas com o processo de ensino de inglês – alunos, professores e coordenadores de cursos de inglês. Essa investigação foi feita por meio de questionários, a fim de identificar como esses sujeitos estão discursando sobre a relação vivência cultural (experiência de imersão) e ensino de línguas.

Infelizmente, apesar de enviar os questionários para diversas pessoas desses três grupos (coordenadores, professores e alunos, sendo um questionário específico para cada grupo), obtive retorno de apenas duas pessoas. Diante dessa dificuldade, fui levada a rever as perguntas e o público-alvo, limitando-me a analisar apenas o discurso dos alunos de inglês, que, além da facilidade de acesso, pode ser considerado o discurso mais próximo do senso comum⁴.

Diante dessa realidade e da necessidade de mudar os rumos desta pesquisa, percebi que eu tinha um novo objeto a ser pesquisado: o que antes seria apenas um trabalho de conclusão de uma disciplina mostrou-se um interessante objeto de pesquisa que, com uma boa análise, poderia trazer respostas muito ricas para o ensino de língua estrangeira moderna.

Além disso, percebi que antes de observar as aulas, seria preciso verificar se esse discurso supostamente predominante realmente ecoa em diversos enunciados (fazendo com que ele se torne e se mantenha predominante), já que eu estava partindo de hipóteses sem embasamento concreto. Por isso, em vez das

⁴ Entendemos aqui discurso do senso comum como um discurso que predomina entre a população em geral.

observações, decidi investigar os múltiplos enunciados que permeiam, influenciam e alimentam esse discurso predominante, que tanto me intriga e incomoda. A partir desses enunciados, que apontam para a existência desse discurso que tende a (super)valorizar uma experiência de imersão, vamos buscar identificar, nos enunciados dos sujeitos envolvidos no ensino de inglês como língua estrangeira – coordenadores e professores de cursos de inglês –, qual a importância de uma experiência internacional, considerando o mercado de trabalho e a prática em sala de aula.

A elaboração das perguntas foi uma tarefa que precisou ser amadurecida durante todo o curso de mestrado. Ao cursar os Seminários de Pesquisa, fizemos alguns projetos-piloto desse questionário, para testar seu funcionamento. A partir da primeira tentativa, já foi necessário refletir melhor sobre as perguntas a serem feitas, sempre tomando o cuidado de não utilizar questões que pudessem conduzir as respostas dos entrevistados. Era preciso ser imparcial e cuidadoso, para evitar que partíssemos de idéias pré-concebidas para a realização desta pesquisa. Mas, ao mesmo tempo, era necessário ser direto para atingirmos nossos objetivos. Além disso, era preciso 'driblar' mais uma dificuldade: um certo descaso em relação a um trabalho de pesquisa, o que dificulta muito o nosso trabalho como pesquisadores.

Apesar das dificuldades, não podia desistir, já que as respostas dos questionários constituem a parte mais rica desta pesquisa, pois traz a visão e os enunciados dos sujeitos envolvidos diretamente com o ensino de língua inglesa e busca identificar o que eles entendem sobre a relação vivência cultural⁵ e ensino de línguas.

Para fundamentar nossas análises, no Capítulo 1 deste trabalho, traço o percurso teórico no qual me basearei, buscando um diálogo entre as idéias de Terry Eagleton (cultura), de Marilena Chauí (com suas perspectivas sociais), e do Círculo de Bakhtin (concepção dialógica de linguagem), e os principais aspectos que constituem o discurso predominante em questão.

No Capítulo 2, são apresentados enunciados que, ao nosso entender, dialogam, influenciam e alimentam o discurso que tende a (super)valorizar uma experiência de imersão na formação de professores de inglês. Entre os quais: a relação entre ensino de língua estrangeira e relações de poder; o discurso

⁵ Entendemos aqui vivência cultural como uma experiência de imersão.

publicitário que constrói a necessidade de saber falar inglês; uma visão histórica do ensino de língua estrangeira no Brasil; uma breve descrição sobre abordagens e metodologias de ensino de língua estrangeira; características do ensino de língua estrangeira no Brasil; e anúncios com oferta de vagas para professores de inglês, que 'denunciam' a exigência/preferência por profissionais que tenham 'vivência no exterior'. Os autores Paiva, Bastos, Janzen, Siqueira, Cox e Assis-Peterson, Carmagnani, Leffa, Silveira e Coracini com seus estudos relacionados, respectivamente, aos enunciados acima, nos auxiliaram nessa construção de enunciados que dialogam com nosso objeto.

Baseada nos pressupostos apontados no Capítulo 1 e nos fatores enumerados no Capítulo 2, no último capítulo desta dissertação, apresento primeiramente as respostas dos questionários aplicados aos alunos. Em seguida, ao analisar o discurso publicitário que enfatiza a importância de uma experiência internacional na formação dos professores, aponto para o diálogo constante entre os enunciados dos alunos e o discurso publicitário. Por último, apresento os dados coletados por meio de questionários aplicados a coordenadores e professores de cursos de inglês, a fim de analisar se os enunciados dos alunos e o discurso publicitário também ecoam nos enunciados desses sujeitos.

Existem muitas pesquisas voltadas ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira moderna (LEM)⁶, em especial o inglês, como, por exemplo, estudos sobre abordagens e métodos de ensino, conteúdos e programas, aspectos diversos que envolvem o ensino de línguas, formação de professores de LEM, interculturalidade no ensino de línguas, entre outros assuntos. No entanto, não encontramos nenhum trabalho que relacionasse a formação desses professores ao discurso que tende a (super)valorizar uma experiência de imersão na formação do professor de inglês. Por isso acredito na relevância dos resultados dessa pesquisa, que poderão trazer benefícios para os professores de inglês, independente das conclusões obtidas.

⁶ Em alguns momentos, usaremos a sigla LEM para nos referir à Língua Estrangeira Moderna ou apenas LE para Língua Estrangeira.

1. CULTURA, LINGUAGEM E ENSINO DE INGLÊS

O objetivo deste capítulo é estabelecer os pressupostos teóricos que vão orientar o percurso da análise a ser realizada neste trabalho. Sendo assim, tentaremos definir aqui alguns conceitos norteadores da pesquisa, como aspectos lingüístico-culturais. Para isso, nos basearemos nos estudos de Eagleton (2005), que traça um percurso histórico da palavra cultura, e nos estudos do Círculo de Bakhtin, com sua visão dialógica de linguagem/cultura, que nos apresenta a língua como um componente indissociável dos aspectos sócio-histórico, cultural e ideológico.

Embora esses autores não necessariamente dialoguem entre si, este trabalho visa propor algumas aproximações entre as visões que eles apresentam. A partir dessas aproximações, vamos estabelecer as bases teóricas sobre as quais faremos uma análise sobre os aspectos que constituem o discurso que tende a (super)valorizar uma experiência cultural⁷ no exterior na formação dos professores de língua estrangeira moderna, no caso desta pesquisa, a língua inglesa. Partindo de conceitos mais amplos de cultura e linguagem, tentaremos buscar aqueles que melhor poderão nos auxiliar na elaboração desta pesquisa, aproximando-os do objeto deste trabalho.

1.1 O QUE É CULTURA?

Eagleton (2005) inicia seu livro “A idéia de Cultura” afirmando que “‘Cultura’ é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua⁸” (EAGLETON, 2005, p. 9). A princípio, essa afirmação pode até dificultar o trabalho de pesquisadores, mas isso deve ser interpretado como um aspecto importante que proporciona uma complexidade à palavra e às áreas que se interessam pelo seu estudo.

⁷ Entende-se aqui essa experiência cultural como uma experiência de imersão em um país onde o inglês é a língua oficial.

⁸ Ao nosso entender, o autor refere-se à língua no sentido de elemento que permite à humanidade interagir, e não no objeto de uma língua específica de um país ou de um determinado povo.

Eagleton aponta para as transformações conceituais da palavra cultura, começando por “um de seus significados originais”, que é a cultura como “lavoura” ou “cultivo agrícola” (EAGLETON, 2005, p. 9). O autor relaciona à idéia de cultivo a de que o homem, assim como a natureza, guardadas as devidas proporções, também precisa ser cultivado. Esse cultivo do homem pode se dar naturalmente, como ocorre com a própria natureza; por meio de um autocultivo, com um processo de automoldagem; ou ainda por um cultivo externo, que pode ser realizado por outras pessoas ou instituições, em especial pelo Estado.

Partindo da noção de cultura como cultivo, o autor nos apresenta uma transformação no conceito de cultura, que passa a ser concebida como “uma espécie de pedagogia ética que nos torna aptos para a cidadania política, ao liberar o eu ideal ou coletivo escondido dentro de cada um de nós, um eu que encontra sua representação suprema no âmbito universal do Estado” (idem, 2005, p. 17). Outro significado apontado por ele, citando Raymond Williams, é a utilização do termo ‘cultura’ como sinônimo de ‘civilização’ (no século XVIII), caracterizando-se como “um processo geral de progresso intelectual, espiritual e material”. Nesse caso, “a própria palavra implica uma correlação dúbia entre conduta polida e comportamento ético” (idem, p. 19).

Na virada do século XIX, conforme aborda Eagleton (2005), o termo cultura começa a ser relacionado ao desenvolvimento total da personalidade do indivíduo e concomitantemente constrói-se a percepção de que esse desenvolvimento não se processa com o indivíduo em isolamento. O reconhecimento de que o homem não pode alcançar o desenvolvimento sozinho faz com que o significado de cultura seja deslocado para o social. Além disso, o fato da cultura estar associada às exigências de certas condições sociais - que também podem envolver o Estado - a palavra passa a ter, ainda, uma dimensão política. (idem, p. 19).

Eagleton também nos apresenta o conceito de cultura de Herder, no qual afirma que “a cultura não significa uma narrativa grandiosa e unilinear da humanidade em seu todo, mas uma diversidade de formas de vida específicas, cada uma com suas leis evolutivas próprias e peculiares” (idem, p. 23). Embora a visão de cultura de Herder negue a homogeneidade mundial de cultura, o autor postula uma homogeneidade íntima à nação, pautada principalmente sobre uma visão unilateral de cultura. Como podemos perceber em Janzen (2005), o sentido cultural em

Herder⁹ está estruturado em três eixos: homogeneização social interna, fundamentação étnica e delimitação intercultural. Janzen indica que para Herder, “o conceito de cultura deve ser associado ao povo, delimitando-o em face do mundo exterior” (JANZEN, 2005, p. 22). Assim como Janzen, que fundamenta sua pesquisa no Círculo de Bakhtin, entendemos que essa visão homogênea (visão tradicional de cultura) empobrece a multiculturalidade, ao negar a relação de aspectos sócio-ideológicos e culturais com a experiência histórico-social de cada grupo, e não considerar relevantes as diferenças internas desses grupos para a construção de uma identidade nacional.

Para além do empobrecimento da multiculturalidade, podemos, a partir do texto “Língua, fala e enunciação”, de Bakhtin (Voloshinov), apontar que uma cultura nacional para toda a população é anticientífica e irreal, e que a idéia de uma língua nacional comum a todas as classes é uma ficção.

Podemos relacionar essa concepção de homogeneidade e de generalização cultural como uma ficção ao estudo de Janzen (2005) que, ao citar Chauí, afirma que a homogeneização e a generalização geralmente partem das estruturas que detêm o poder, com o objetivo de estimular um enfoque monocultural (visão tradicional de cultura), como se os valores e as atitudes fossem inerentes ao poder, devendo ser apenas assimilados pelos outros (idem, p. 23). Parece-nos que essa visão homogeneizante de cultura pode ser vinculada à crítica produzida por Eagleton (2005), referente à relação entre Estado e cultura, afirmando, com certa ironia, que “para que o Estado floresça, precisa incutir em seus cidadãos os tipos adequados de disposição espiritual” (EAGLETON, 2005, p. 16).

Eagleton (2005) também apresenta a tese de que nos encontramos presos “entre uma noção de cultura debilitantemente ampla e outra desconfortavelmente rígida” (p. 51) e, segundo ele, há uma necessidade urgente de irmos além de ambas. Visando construir e observar outros conceitos de cultura, ele cita vários autores que se preocuparam em definir 'cultura', entre os quais destacamos Raymond Williams, que considera o alcance de uma cultura proporcional à área de disseminação de uma linguagem. Para Eagleton, essa é, no entanto, uma definição duvidosa, já que a língua inglesa, que hoje é considerada uma língua mundial, abrange diversas culturas, assim como a cultura pós-moderna está presente em

⁹ Conforme Welsch no texto “Transculturalidade - entre Globalização e Particularização”, citado por Janzen em sua tese.

áreas de múltiplas línguas (2005, p. 52). Dialogando com as idéias de Williams, Eagleton apresenta uma concepção de cultura como um “sistema significante através do qual (...) uma ordem social é comunicada, reproduzida, experienciada e explorada”¹⁰ (p. 52), a qual, segundo Eagleton, está intimamente ligada à idéia de que a cultura vai além de somente refletir e representar os processos sociais, ela é um aspecto constitutivo desse processo. Para o autor, “esse tipo de formulação tem a vantagem de ser suficientemente específica para significar alguma coisa, mas amplo o suficiente para não ser elitista” (p. 53), já que inclui praticamente tudo. Eagleton, então, afirma que: “A cultura pode ser aproximadamente resumida como o **complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico.**” (p. 53) **grifo nosso**. Dessa forma, ele não se compromete com uma definição rígida, não deixando de ser amplo.

Além dos conceitos já mencionados em nosso trabalho, acreditamos que outros dois aspectos de cultura apresentados por Eagleton (2005) devem ser citados aqui. O primeiro refere-se aos quatro significados distintos de cultura que Williams apresenta em 'Cultura e sociedade 1780 – 1950', que segundo Eagleton são: uma disposição mental individual; o estado de desenvolvimento intelectual de toda uma sociedade; as artes; e o modo de vida total de um grupo de pessoas. (p. 56) Já em 'A longa revolução', Williams inclui “a organização da produção, a estrutura da família, a estrutura das instituições que expressam ou governam as relações sociais, as formas características pelas quais os membros da sociedade se comunicam.”¹¹ (p. 57)

Eagleton aponta também um outro ponto de vista que concebe cultura como “**o conhecimento implícito do mundo**, pelo qual as pessoas negociam maneiras apropriadas de agir em contextos específicos” (p. 55) (**grifo nosso**). Essa concepção pode ser relacionada com a visão de linguagem de Bakhtin, na qual o contexto extraverbal (conhecimento implícito, presumido) – que dá sustentação ao contexto verbal – é essencial para que aconteça a compreensão, ou seja, para que o ato lingüístico efetivamente ocorra.

Todos esses conceitos e aspectos de cultura estão relacionados, e talvez seja isso que carregue a complexidade da palavra cultura. A seguir em nosso texto, faremos uma tentativa de relacionar essa riqueza conceitual mencionada por

¹⁰ WILLIAMS, R. *Culture*. Glasgow: 1981. p. 13. (EAGLETON, 2005, p. 53).

¹¹ WILLIAMS, R. *The Long Revolution*. Londres: 1961. p. 42. (EAGLETON, 2005, p. 57).

Eagleton com a orientação lingüístico-filosófica de Bakhtin – baseada na concepção de signo ideológico e social, discurso verbal e extraverbal e em uma orientação dialógica da linguagem.

1.2 A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E CULTURA: OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN

1.2.1 Signo lingüístico e contexto extraverbal

Citamos acima algumas definições de cultura apresentadas por Eagleton que podem dialogar com os conceitos do Círculo de Bakhtin relacionados ao estudo dos elementos verbais/fatores extraverbais. Acreditamos que a natureza social da língua apresentada por Bakhtin e o caráter ideológico¹² do signo lingüístico nos permitem aproximá-lo de Eagleton:

i) cultura como um complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de determinado grupo (EAGLETON, 2005, p. 53);

(palavras vêm carregadas de valores)

ii) cultura como conhecimento implícito do mundo, que garante que as pessoas se comportem de maneira adequada em contextos específicos (p. 55); **(conhecimento implícito)**

iii) cultura como o modo de vida total de um grupo de pessoas, seja na estrutura da família, na estrutura das instituições que expressam ou governam as relações sociais, ou nas formas características pelas quais os membros da sociedade se comunicam.

Ao nosso entender, esses conceitos de cultura se aproximam dos conceitos do Círculo de Bakhtin principalmente no que diz respeito aos aspectos social e dialógico da língua, os quais demandam que o conhecimento de uma língua gere o uso adequado em situações e contextos sociais diversos. Em suas obras, o Círculo de Bakhtin enfatiza a complexidade multiforme das manifestações da linguagem em situações sociais concretas, além de conceber a linguagem como uma criação coletiva, integrante de um diálogo constante entre 'eu' e o 'outro', entre muitos 'eus' e

¹² Acreditamos ser muito importante para esta pesquisa saber que Bakhtin entende ideologia como visão de mundo.

muitos 'outros', o que inclui também um diálogo constante entre discursos e nos discursos, constituindo o dialogismo – base do sistema teórico de Bakhtin.

Para Bakhtin, a vida é dialógica por natureza, e essa mesma dialogicidade existente entre os enunciados, também ocorre entre os discursos. É importante lembrar que para Bakhtin “o discurso é uma construção híbrida, (in)acabada por vozes em concorrência e sentidos em conflito.” (MARQUES, 2001, p.4). O dialogismo constitui-se como o permanente diálogo entre os diversos discursos que configuram uma sociedade, uma comunidade, uma cultura; portanto podemos afirmar que os discursos estão sempre interagindo entre eles. E, assim como a palavra é sempre perpassada pela palavra do outro, os discursos também o são.

A palavra, o signo lingüístico e ideológico por excelência, na perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin, está intimamente ligada à dinâmica da vida social, refletindo e refratando essa dinâmica. O signo lingüístico, por sua dinamicidade e por ser carregado ideologicamente, distingue-se do sinal:

“O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto ou este ou aquele acontecimento. **O sinal não pertence ao domínio da ideologia**; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo.” (BAKHTIN, 1992, p. 93) **Grifo nosso.**

Conforme o Círculo de Bakhtin, o signo faz parte de um domínio ideológico, cultural, social e histórico, de modo que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de signos ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (BAKHTIN, 1992, p. 41).

“Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item do dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática lingüística.” (BAKHTIN, 1992, p. 95)

Bakhtin, ao se referir ao ensino de língua estrangeira, afirma que a apreensão de uma língua estrangeira se concretiza quando “o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão”. (BAKHTIN, 1992, p. 94). No texto “O discurso no romance”, Bakhtin novamente se refere à compreensão e afirma que “a compreensão amadurece apenas da resposta. A compreensão e a resposta estão

fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra.” (BAKHTIN, 1997, p. 90)

Segundo Janzen (2005), na perspectiva bakhtiniana de linguagem, para que haja compreensão de sentido de um enunciado, o discurso verbal e a competência lingüística são insuficientes. O conhecimento do contexto sócio-ideológico é essencial para que a compreensão aconteça, pois, conforme afirma Bakhtin, “**A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico** ou relativo à vida.” (BAKHTIN, 1992, p. 96) (*grifo nosso*).

“Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. **A palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial.** É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.” (BAKHTIN, 1992, p. 95)

Janzen (2005) refere-se ao contexto sócio-ideológico a partir do ensaio “Discurso na vida e discurso na arte”¹³, de Voloshinov, em que o autor russo discorre sobre a importância do contexto extraverbal para o entendimento de qualquer discurso verbal. Segundo Voloshinov, o discurso verbal é ligado à vida, e, separado dela perde toda a sua significação: “o discurso verbal envolve diretamente um evento na vida, e funde-se com este evento, formando uma unidade indissolúvel”. (VOLOSHINOV, 1976, p. 5). Para elucidar essas afirmações, o autor apresenta um exemplo que, apesar de simples, é muito rico em seu propósito de ilustrar como o contexto extraverbal é imprescindível na compreensão de um enunciado: “Duas pessoas estão sentadas numa sala. Estão ambas em silêncio. Então, uma delas diz “Bem”. A outra não responde.” (idem). O autor aponta, então, todas as características extraverbais que compõem esse enunciado e que tornam a interpretação por parte de seus interlocutores possível.

A necessidade de inserção e reconhecimento do contexto extraverbal não é um privilégio desse enunciado em particular, já que todo e qualquer enunciado está sempre inserido em um contexto extraverbal que orienta a sua significação. Conforme conclui Voloshinov, além do discurso verbal - que é o enunciado em si,

¹³ Este texto foi originalmente publicado em russo, em 1926, sob o título “Slovo v zhizni i slovo v poesie”, na Revista Zvezda nº 6, e assinado por V. N. Voloshinov. A tradução para o português, feita por Cristovão Tezza, para uso didático, tomou como base a tradução inglesa (“Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”), publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York. Academic Press, 1976.

com suas características lingüísticas – todo enunciado também é constituído por um contexto extraverbal: “a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação”. (VOLOSHINOV, 1976, p.6).

Referindo-se a esse ensaio de Voloshinov, JANZEN (1999), em seu texto, nos dá como exemplo de nossa realidade um convite informal para tomar um café no Brasil, em que é comum duas pessoas se encontrarem, conversarem rapidamente e, na despedida, um dos interlocutores convidar o outro para um café, sem que seu interlocutor conheça o endereço e/ou o telefone de quem o convida. Esse exemplo nos remete a uma situação comum em nossa sociedade, que não precisa ser submetida a explicações ou discussões no Brasil, já que a parte presumida (contexto extraverbal) foi construída de acordo com um determinado contexto sócio-cultural e histórico. “Aqueles pessoas que conhecem o contexto geral têm uma orientação ideológica comum (aqui, como visão de mundo) e podem avaliar a conversa como demonstração de gentileza/delicadeza, ou mesmo, uma maneira sutil, mas simpática, de acabar com o diálogo. Provavelmente não vão reagir com estranheza, pois reconhecem a atitude como uma marca de sua própria cultura” (JANZEN, 1999, p. 7).

Podemos relacionar Janzen à seguinte afirmação de Voloshinov:

“Cada enunciado nas atividades da vida é um entinema social objetivo. Ele é como uma **senha conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo campo social**. A característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a significação” (VOLOSHINOV, 1976, p. 6) **grifo nosso**.

Ao conceber a língua como um aspecto indissociável de seu conteúdo ideológico e social, podemos afirmar, conforme o Círculo de Bakhtin, que toda e qualquer enunciação possui natureza social, por isso vem sempre carregada de valores e depende de um contexto extraverbal para ser compreendida. Segundo o autor, a enunciação é “um elo da cadeia dos atos de fala” (BAKHTIN, 1992, p. 98), e sempre é uma resposta a outra enunciação, por mais que esta outra esteja implícita. Dessa forma, podemos entender a enunciação como o produto da interação de, no mínimo, dois indivíduos socialmente organizados (a atividade social sempre ocorre nas fronteiras entre o eu e o outro).

Além disso, é importante lembrarmos também que, como veremos a seguir, um discurso é formado por uma multiplicidade de vozes que também dialogam o tempo todo entre si. Essas elaborações teóricas são de grande importância para esta pesquisa, já que analisaremos no capítulo III deste trabalho as múltiplas vozes relacionadas à experiência de imersão no país da língua-alvo na formação de professores de língua estrangeira – entre as quais dos coordenadores de cursos de idiomas, dos professores de inglês e dos alunos de cursos de inglês. Além disso, como fonte para a análise, trabalharemos também com o discurso publicitário, que utiliza a experiência no exterior como um atrativo mercadológico.

1.2.2 As forças centrípetas e centrífugas em Bakhtin

A perspectiva bakhtiniana atribui ao 'sistema de língua' e à 'enunciação monológica' um caráter unificador e centralizador (homogêneo) das ideologias verbais, denominado força centrípeta da língua:

“A categoria da linguagem única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização lingüística, das forças centrípetas da língua. A língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento da sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado.” (BAKHTIN, 1988, p. 81)

Segundo o autor, essa força (centrípeta) é real devido à superação do plurilingüismo, que ocorre na imposição de certas barreiras, a fim de assegurar “um *maximum* de compreensão mútua, centralizando-se na unidade real, embora relativa, da linguagem falada.” (1988, p. 81) Esse '*maximum* de compreensão' se deve ao entendimento da língua além de um sistema de categorias gramaticais abstratas. Dessa forma, a língua carrega, além dos aspectos lingüísticos, todas as esferas da vida ideológica, portanto, “a língua única expressa as forças de união e centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sócio-política e cultural.” (BAKHTIN, 1988, p. 81)

No entanto, é importante ressaltar, conforme Bakhtin (1988 p. 81) que as forças centrípetas, ou seja, as forças da unificação e da centralização, superam o plurilingüismo, mas, em contrapartida, existem enunciados que procuram se afastar das vozes dominantes, provocando um movimento de descentralização (forças centrífugas):

“A estratificação e o plurilingüismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação.” (BAKHTIN, 1988, p. 82)

Partindo do pressuposto de que “cada enunciação que participa de uma ‘língua única’ (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilingüismo social e histórico (as forças centrífugas e estratificadoras).” (BAKHTIN, 1988, p. 82), buscaremos indicar nesta pesquisa, no capítulo III, as forças que constituem os enunciados acerca da experiência de imersão na formação de professores de língua estrangeira.

Portanto, a perspectiva de que toda enunciação constitui o ponto de aplicação das forças centrípetas e das forças centrífugas orientará as análises sobre os enunciados que constituem e circundam o discurso que tende a (super)valorizar uma experiência no exterior na formação de professores de língua estrangeira.

1.2.3 Exotopia cultural

O conceito de exotopia como um importante instrumento de compreensão do outro, apresentado por Bakhtin no texto “Estudos literários hoje”, também é de grande relevância para nossa análise, já que segundo o autor: “a cultura alheia só se revela em sua completude e em sua profundidade aos olhos de *outra* cultura.” (BAKHTIN, 1997, p. 368) Ele nos lembra que a cultura é uma unidade aberta, e que o diálogo entre culturas faz com que ambas se enriqueçam mutuamente:

“Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio; estabelece-se entre eles como que um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco, inerente ao sentido e à cultura considerada isoladamente.” (BAKHTIN, 1997, p. 368)

Percebemos nesse sentido que, para Bakhtin, o dialogismo vai além do diálogo interpessoal, se constituindo em uma “Weltanschauung” (visão de mundo), que engloba o diálogo entre culturas. De acordo com o autor, fica nítida a importância da exotopia cultural na introdução de elementos novos na construção de sentido da própria cultura.

Segundo Bakhtin, a idéia de que é preciso transplantar-se na cultura alheia e esquecer-se da própria cultura para compreendê-la bem (cultura alheia) é limitada e

incorreta, pois a simples transposição não basta. É preciso ir além dessa fase (empatia), em busca de uma “compreensão ativa”, ou seja, em busca da possibilidade de produzir um novo sentido (exotopia). O autor indica que a transposição para a outra cultura é 'indispensável' no processo de compreensão desta e que é preciso contemplar o mundo com os olhos do outro, mas ressalta a importância do retorno à posição inicial, enriquecida pela contemplação, para elaborar o acabamento da outra cultura, produzindo novas construções de sentido.

Trazendo essa reflexão em torno da exotopia no campo da cultura para o ensino de língua estrangeira, percebemos que, muitas vezes, esse processo exotópico não ocorre, ficando freqüentemente restrito ao movimento inicial de duplicação da cultura alheia. Quando um professor de língua estrangeira não alcança a compreensão efetiva, ou seja, quando não ocorre a exotopia cultural, ele está fadado a duplicar a cultura alheia, muitas vezes por meio de estereótipos e repetições descontextualizadas, sob uma ótica sócio-cultural. Segundo Cox e Assis-Peterson (2001), essa duplicação sem uma visão crítica da cultura do outro é o que permite freqüentemente classificar os professores de inglês como “alienados, acríticos, apolíticos, reacionários, partidários da direita e agentes do imperialismo americano”. (COX E ASSIS-PETERSON, 2001, p. 15).

As autoras relacionam essa ausência de visão crítica dos professores de inglês à noção de competência comunicativa (no capítulo II, aprofundaremos o assunto), que prega o domínio das regras sociais de uso da língua, com base em uma motivação integrativa, ou seja, embasada no “desejo de se identificar com/pertencer à cultura do outro” (idem, p. 18). Elas afirmam que as “boas intenções” do ensino comunicativo (que a princípio parecia a saída para se ensinar uma língua estrangeira ao contextualizá-la em situações comunicativas, e fugir dos diálogos desconectados de seu sentido social) começaram a ser questionadas, já que além de aprender uma língua, os alunos aprendem a se '**comportar apropriadamente**' na língua/cultura estrangeira a fim de poder **fazer parte** dela. Essa motivação integrativa, que enfatiza o caráter assimilacionista do ensino comunicativo, nos remete à noção de culturas dominantes e dominadas, que, por sua vez, pode ser relacionada à Chauí quando ela afirma que nós, brasileiros, estamos sendo novamente colonizados, mas dessa vez por forças sócio-culturais, ideológicas e econômicas.

No próximo capítulo, com base nos pressupostos teóricos apontados nesta seção, vamos buscar explicar e relacionar os possíveis enunciados que influenciam o fortalecimento do discurso que tende a (super)valorizar a experiência de imersão na formação do professor de inglês como língua estrangeira.

2. POSSÍVEIS ENUNCIADOS QUE INFLUENCIAM A TENDÊNCIA À (SUPER)VALORIZAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE IMERSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

Com base nas concepções dialógicas de linguagem do Círculo de Bakhtin – principalmente discurso verbal e contexto extraverbal – tentaremos identificar aqui neste capítulo, os possíveis enunciados que dialogam¹⁴, se entrecruzam, influenciam e alimentam o discurso que tende a (super)valorizar uma experiência de imersão na formação de professores de inglês no país onde essa língua é falada, ou seja, as forças centrípetas e centrífugas que agem sobre esse discurso predominante. Entre essas forças estão: uma correlação entre ensino de língua estrangeira e relações de poder; o discurso publicitário que enfatiza a necessidade de saber falar inglês; uma visão histórica do ensino de língua estrangeira no Brasil; uma breve descrição sobre abordagens e metodologias de ensino de língua estrangeira; características do ensino de língua estrangeira no Brasil; e anúncios com oferta de vagas para professores de inglês, que 'denunciam' a exigência/preferência por profissionais que tenham 'vivência no exterior'.

No entanto, antes de expor esses enunciados, vamos situar brevemente a língua inglesa no Brasil e no mundo, a fim de entendermos como e por que o inglês tornou-se tão importante mundialmente. Em seguida, relacionaremos a importância do conhecimento da língua inglesa com os enunciados citados acima, com o objetivo de identificarmos de que forma a experiência de imersão na formação de professores de inglês foi tomando a proporção de discurso predominante.

2.1 O INGLÊS NO BRASIL E NO MUNDO

De acordo com dados baseados em recenseamentos de 1995 e 2000, e números projetados para 2002, havia no mundo mais de 347 milhões de falantes nativos de inglês como primeira língua (L1). Na época, se levássemos em conta o

¹⁴ Enunciados que dialogam e impulsionam esse discurso, fazendo com que ele se torne e se mantenha predominante.

número de falantes de inglês como segunda língua (L2), esse número aumentaria consideravelmente (mais de 187 milhões).

Segundo Schütz (2003), devido à forte expansão da língua inglesa, é muito difícil precisar a quantidade exata de falantes de inglês, assim como determinar a sua distribuição geográfica. No entanto, é possível estimar que o número de falantes de inglês no mundo seja de aproximadamente 580 milhões. O autor cita ainda David Crystal, que ao seguir estimativas mais radicais que incluem falantes com níveis inferiores de percepção e fluência da língua chega a sugerir a existência de um total superior a um bilhão de pessoas.

Diante dessa estatística, parece-nos pertinente quando Paiva afirma que “estudar inglês tornou-se um fenômeno mundial” (2003). Segundo a autora, o **ensino de inglês como língua estrangeira está relacionado a interesses sociais e políticos**, já que conhecer essa língua é uma forma de ter acesso à ciência, à tecnologia, além de gerar oportunidades no comércio e no turismo internacional. Convém ressaltar que os dados indicados relacionam a língua inglesa a países desenvolvidos, principalmente Estados Unidos e Inglaterra. O que nos conduz a um importante aspecto na pesquisa do ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil (que será retomado no próximo item que trata das relações de poder): uma certa tendência do brasileiro supervalorizar o que é estrangeiro, principalmente o que é originário de países desenvolvidos (principalmente Estados Unidos e Europa), já que 'tudo que vem do primeiro mundo é melhor'.

Pode-se dizer, portanto, que o uso da língua inglesa garante um certo prestígio, o que faz com que o idioma seja usado em diversos setores e profissões. Paiva, em 1994, afirmava que o inglês servia a uma série de propósitos na comunicação internacional, e era considerada a língua da diplomacia, da aviação, a língua predominante nas correspondências, entre outros. Hoje, percebemos um fortalecimento dessa visão, e o inglês geralmente é adotado como idioma oficial em eventos internacionais, independente do assunto.

O uso abrangente do inglês nos mais diversos segmentos da sociedade brasileira reflete-se, inclusive, em textos de jornais e revistas que utilizam termos estrangeiros com bastante frequência. Anteriormente esses termos restringiam-se à elite econômica, mas hoje também atingem parte da sociedade que não faz parte dessa elite. Paiva (1998) aponta para um 'fascínio' de segmentos da sociedade brasileira pela língua inglesa e pelas diversas culturas que ela representa. Esse

'deslumbramento' está atrelado à dependência econômica e tem sido motivo de grandes críticas e discussões. A autora destaca ainda que a origem desse comportamento dos brasileiros – utilizar exageradamente termos da língua inglesa – pode ser atribuído à nossa **dependência cultural**, e conforme a história nos mostra, a uma **dependência econômica**. Dessa forma, o inglês circula entre nós como se fosse uma mercadoria de alta cotação no mercado. Além disso, hoje existe uma predominância internacional da língua inglesa no que diz respeito à internet, sites e afins, o que também a torna uma importante “moeda” no mundo virtual.

Conforme Paiva ressalta, existe uma grande contribuição, tanto da Inglaterra quanto dos Estados Unidos, em promover a língua inglesa em outros países por meio de órgãos como o Conselho Britânico, por exemplo. O objetivo principal desses organismos é promover intercâmbios acadêmicos, a fim de proporcionar que pessoas do mundo inteiro estudem em seus países e que seus especialistas possam prestar assessorias e oferecer cursos e palestras em vários países. Assim, como afirma a autora, “O terceiro mundo vai aos Estados Unidos para aprender e americanos vão ao terceiro mundo para ensinar” (1998).

A autora indica que em 1990 havia 158 professores de universidades brasileiras fora do país para capacitação docente, e que mais da metade deles estavam em países de língua inglesa. Segundo ela, “tais dados demonstram que os **Estados Unidos e a Inglaterra são os principais 'formadores de profissionais altamente qualificados'**¹⁵”. (1998) (**grifo nosso**) A autora ressalta ainda que junto com a capacitação, geralmente também ocorre a aquisição de valores de uma outra cultura, e que dessa forma, esses profissionais, freqüentemente, passam a ser propagandistas da cultura desse(s) país(es). Nesses casos, de acordo com Cox e Assis-Peterson, é preciso adotar uma visão crítica em relação ao outro e em relação à própria cultura como professor de língua estrangeira, a fim de ir além da repetição 'alienada' de estereótipos.

Segundo Bastos¹⁶, o sentimento de anomia e de descrédito nacional, que geralmente permeia a cultura dos povos em desenvolvimento, é o que justifica a valorização dessas culturas. E uma forma de ter contato com essas culturas 'superiores' é por meio do ensino da língua estrangeira. Por esse motivo, a autora

¹⁵ Como veremos no Capítulo 3, esse enunciado é bastante utilizado por cursos de idiomas como um importante diferencial da sua equipe de professores, a fim de comprovar a qualidade do curso.

¹⁶ No artigo “Identidade cultural e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil”.

reforça a necessidade de esse ensino acontecer de forma a indicar aos alunos que os estereótipos atribuídos a cada povo não são absolutos.

Em 1987, Bastos realizou uma pesquisa empírica que visava verificar até que ponto os estereótipos estrangeiros estavam arraigados na sociedade brasileira e como eles estavam sendo difundidos, tomando como ponto de partida a indústria cultural – mídia, livros, filmes, internet, etc. – e o ensino de línguas estrangeiras. A autora concluiu que a ausência de contato direto com a cultura do povo falante da língua durante a aprendizagem reforça o problema dos estereótipos, e que a supervalorização dos povos estrangeiros (em detrimento dos valores nacionais) só é aprofundada quando não há contato com a cultura desses povos. Podemos depreender, a partir desses dados, que é justamente a falta de conhecimento mais amplo do universo cultural do outro que fortalece a crença e a difusão dos estereótipos como verdades absolutas e que, a partir do momento em que essa aproximação cultural ocorre, pode-se ter uma visão mais próxima da cultura-alvo. Dessa forma, uma importante questão ligada ao objeto desta pesquisa se coloca: como é possível aproximar-se do universo cultural da língua-alvo? No Capítulo 3, tentaremos mapear os meios utilizados pelos professores de inglês (nos enunciados dos coordenadores e dos próprios professores) para se atualizarem, levando em consideração a indissociabilidade de língua e cultura.

2.1.1 Fatores que levam à construção da necessidade de falar inglês:

Levando em consideração os aspectos brevemente citados sobre a situação da língua inglesa no Brasil e no mundo, vamos apontar alguns fatores que levaram ao aumento meteórico dos cursos de inglês no país. Entre alguns, destacam-se:

- a)** razões sociais, políticas e tecnológicas, que de certa forma 'impõem' uma necessidade de se compreender bem a língua inglesa para uma boa comunicação internacional, ou seja, a necessidade de aprender a língua além do ensino instrumental das escolas;
- b)** um discurso publicitário que enfatiza a necessidade de saber falar inglês, mesmo para pessoas que a princípio não têm essa necessidade;
- c)** as leis educacionais brasileiras que, conforme veremos, a cada reforma retiravam da escola a responsabilidade do ensino de línguas estrangeiras, seja por meio da diminuição da carga horária dessa disciplina ou pela metodologia utilizada;

d) a explosão do acesso à internet e a democratização da internet que, com suas origens e termos estrangeiros (em especial na língua inglesa), 'impuseram' a seus usuários a necessidade de um conhecimento básico em inglês para que a comunicação e a troca de informações seja efetiva.

Todos esses aspectos serão abordados em seguida, e vamos buscar sempre vinculá-los ao objeto desta pesquisa. É importante perceber que, assim como esses fatores influenciaram o aumento de cursos de idiomas no Brasil, de certa forma eles também influenciam o discurso que tende a (super)valorizar a experiência de imersão na formação de professores de língua estrangeira. Além desses três fatores, ainda apresentaremos neste capítulo anúncios de vagas para professores de inglês que exigem 'vivência no exterior' como requisito para ocupar o cargo¹⁷.

2.2 LÍNGUA INGLESA E RELAÇÕES DE PODER

Fatores sociais, políticos, tecnológicos e de dependência cultural (dependência econômica) em segmentos da sociedade brasileira em relação a outras culturas (americana e européia) podem ser associados aos estudos de Marilena Chauí (1981). Embora essa autora não dialogue diretamente com Eagleton, alguns elementos referentes à cultura e às relações de poder encontradas em ambos podem ser aproximados. A visão tradicional de cultura, apresentada por Eagleton (2005) e Janzen (2005), que sinaliza a dominação pelas classes que detêm o poder (ou pelo Estado), nos remete a Chauí (1981) quando ela discorre sobre cultura de elites e cultura do povo na sociedade brasileira. A autora sugere que a cultura das elites dissimula as diferenças entre a sua cultura e a cultura do povo, com o objetivo de absorvê-la numa universalidade abstrata. Segundo a autora, "elite significaria precisamente elitismo e segregação, mas, ao mesmo tempo, **afirmação de um padrão cultural único** e tido como o melhor para todos os membros da sociedade"¹⁸. (CHAUÍ, 1981, p. 40). **grifo nosso** (visão tradicional de cultura;

¹⁷ É importante salientar que existem outros aspectos que não serão abordados/aprofundados neste trabalho.

¹⁸ Padrão cultural único nos remete à idéia de homogeneidade.

homogeneidade) Em outro momento, a autora sugere que quando a cultura do povo repete à sua maneira os padrões culturais da elite, pode, nesse movimento, construir um verdadeiro abismo entre essas culturas, em vez de uma simples variação desse padrão. Esses conceitos apresentados por Chauí (1981) estão diretamente ligados ao objeto desta pesquisa, principalmente quando vinculados à afirmação de um padrão cultural único que se apresenta como melhor e incontestável - ou seja, o conceito de homogeneidade cultural. Além disso, o fato de Chauí basear suas reflexões na sociedade brasileira nos faz acreditar na pertinência da utilização de seu trabalho nesta pesquisa.

Partindo da visão de uma tendência homogeneizadora de cultura imposta pelos que detêm o poder (pelo Estado, pelas elites, ou por ambos), podemos aproximá-la do nosso objeto de estudo, que é a formação de professores de inglês como língua estrangeira. Entendemos que essa elite, que é apresentada como um padrão a ser copiado pelos outros, tem como centro de referência, predominantemente, países onde o inglês é a língua oficial, principalmente Estados Unidos e Inglaterra. Siqueira aponta que anteriormente o centro de referência do desejo do brasileiro era a Europa. E que atualmente, “o poderio bélico e econômico, a hegemonia cultural e a prepotência política” dos americanos fez com os Estados Unidos se tornassem esse referencial¹⁹. Entendemos que a mídia reforça essa visão por meio de suas reportagens e propagandas que freqüentemente apontam os chamados 'países desenvolvidos' como modelos de conhecimento, segurança e qualidade de vida.

De acordo com Siqueira, essa tendência de valorizar as culturas mencionadas pode estar associada a uma herança de nação colonizada, por isso, muitas vezes não damos o devido valor ao que é nacional e negligenciamos o que é próprio da nossa cultura, enquanto importamos modelos pré-fabricados e formas de viver de culturas de países desenvolvidos. É muito comum ouvirmos comentários como “Isso é coisa de primeiro mundo!”, “Se fosse nos Estados Unidos/Europa, isso não aconteceria”. Dessa forma, o ensino de inglês como língua estrangeira passa a ter um papel sócio-político e cultural de grande importância, já que é a língua falada em

¹⁹ Hoje entendemos que a referência Estados Unidos está em declínio, principalmente devido a críticas em relação ao governo americano de George W. Bush, à invasão das tropas americanas ao Iraque e à crise financeira que se instalou no país em 2008, ameaçando toda a economia mundial. O que se percebe é que as pessoas estão buscando outros países onde o inglês é falado como língua oficial, como, por exemplo, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, Irlanda e África do Sul.

países que 'devem ser copiados'. Esse é um dos fatores que nos ajudam a explicar e que aumentam os problemas desse ensino.

O Círculo de Bakhtin nos alerta sobre o importante papel histórico da palavra estrangeira no processo de formação de todas as civilizações, “em todas as esferas da criação ideológica, desde a estrutura sócio-política até o código de boas maneiras”. (p. 101) Ele afirma que a civilização, a cultura, a religião e a organização política foram movidas pela língua estrangeira:

“Esse grandioso papel organizador da palavra estrangeira – palavra que transporta consigo forças e estruturas estrangeiras (...) – fez com que, na consciência histórica dos povos, a palavra se fundisse com a idéia de **poder**, de **força**, de **santidade**, de **verdade**.” (BAKHTIN (VOLOSHINOV), 1992, p. 101) **Grifo nosso**

De acordo com o autor, a noção de poder, força e dominação vinculada à língua estrangeira já vem de longa data²⁰. Entendemos que essa visão em relação ao papel da língua estrangeira na organização da sociedade é positiva. Portanto, é importante ressaltar que não estamos problematizando a língua estrangeira em si, mas as formas como essa língua tem sido introduzida e recebida em outros países, principalmente no Brasil, ou seja, como o ensino de LE tem sido refletido em nossa sociedade. Atualmente, as noções de poder, força e dominação ainda existem e são reforçadas pela mídia. No entanto, a dominação que antes era literal e referia-se à conquista de territórios, hoje ocorre principalmente nos âmbitos cultural, político e econômico.

Ao trazer essa discussão para o ensino de língua inglesa no Brasil, podemos perceber que regularmente nos deparamos com professores de inglês que carregam, para dentro das salas de aula, um discurso que privilegia a outra cultura, a do chamado ‘primeiro mundo’, em detrimento à nacional. Percebemos nesses professores o que Chauí chama de 'a voz do dominado', demonstrando a consciência de uma exclusão e evidenciando as diferenças entre as classes dominantes e dominadas. (CHAUÍ, 1981, p. 49) Ao citar Cox e Assis-Peterson, Siqueira classifica esse professor como um alienado, “estereotipado como americanófilo, apolítico, acrítico e reacionário, um legítimo representante do

²⁰ Bakhtin (Voloshinov) afirma que “a palavra estrangeira foi, efetivamente, o veículo da civilização, da cultura, da religião, da organização política” etc. e cita como exemplo “os sumérios em relação aos semitas babilônicos; os jaféticos em relação aos helenos; Roma, o cristianismo, em relação aos eslavos do leste, etc”. (BAKHTIN (VOLOSHINOV), 1992, p. 101)

imperialismo ianque”. Panfletarismos à parte, o que na maioria dos casos acontece é um encantamento, um fascínio pela cultura-alvo, que é colocada em uma posição hierárquica superior em relação às outras, principalmente em relação à cultura materna do aluno²¹.

Nesse artigo, Siqueira menciona um estudo realizado por Moita Lopes – com cerca de cem professores de inglês – com o objetivo de analisar a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira. Dentre as conclusões citadas, destacamos: a preocupação dos professores em ensinar 'cultura', mesmo que isso ocorra de maneira assistemática; a tentativa de imitação perfeita do falante nativo em relação à oralidade; o predomínio da utilização dos Estados Unidos como referência; e uma **atitude sempre muito positiva em relação à cultura da língua-alvo** e negativa em relação à própria cultura, o que segundo o autor demonstra “uma atitude racista e etnocêntrica”. Podemos relacionar essas conclusões do estudo de Moita Lopes à ausência do processo de exotopia, à falta de uma visão crítica em relação à cultura do outro/própria cultura, e à questão de identidade nacional, o que leva esse professor a uma simples duplicação estereotipada (repetição) da cultura do outro.

Siqueira afirma que, conforme Moita Lopes destaca, o professor encara o seu trabalho “como uma atividade não-política, desprovida de valores ideológicos, muito mais ligada a metodologias pré-fabricadas importadas de países centrais”. No entanto, ao citar Paulo Freire, as autoras Cox e Assis-Peterson (2001) lembram que “a educação é um ato político e não encará-la como tal é permitir que ela sub-repticiamente legitime e reproduza a política das classes dominantes, perpetuando as desigualdades sociais”. (p. 13)

A partir dessas reflexões, entendemos que estamos diante de alguns aspectos relacionados ao ensino de inglês no Brasil que parecem formar um círculo vicioso, entre os quais: 1) o interesse dos países desenvolvidos de serem considerados 'modelo' por países em desenvolvimento; 2) nosso histórico de país colonizado; 3) a freqüente falta de consciência crítica de nossos professores de inglês, que raramente realizam o processo de exotopia²².

²¹ Ao adotar essa postura, o professor tende repassar a seus alunos uma visão superficial e estereotipada da cultura-alvo.

²² Entendemos o processo de exotopia como um aspecto extremamente importante para que os professores consigam ir além da simples duplicação estereotipada da cultura alheia.

Outro discurso que dialoga com essa tendência da (super)valorização do que vem do exterior e com os três aspectos apontados anteriormente é o nosso objeto de pesquisa, que tende a acreditar que o bom professor de inglês é aquele que já vivenciou uma experiência de imersão em algum país onde o inglês é a língua oficial – considerando, principalmente, países desenvolvidos, de ‘primeiro mundo’. Esse discurso dialoga com o primeiro de duas formas: a) como mais uma voz que tende a (super)valorizar o que vem de fora – nesse caso uma experiência de imersão no exterior vale mais porque o professor de inglês vivencia a língua/cultura desse país desenvolvido; e b) como uma maneira de fazer esse professor, que é fascinado pela cultura do outro, adquirir conhecimentos concretos para que essa 'cultura-modelo' seja repassada para seus alunos com mais 'veracidade e consistência', permitindo que o professor de inglês, supostamente, 'saia da superficialidade' ao falar sobre a cultura alheia e sobre a língua-alvo em suas aulas.

A tendência da (super)valorização de uma experiência de imersão é alimentada pelo discurso que privilegia o que vem de fora e desvaloriza o que é nacional, assim como essa valorização do que vem do exterior também reforça a suposta necessidade de uma experiência de imersão na formação de professores de língua estrangeira. É um ciclo vicioso, de múltiplos enunciados que dialogam o tempo todo entre si (configurando-se como forças centrípetas que unificam e centralizam esse discurso), fazendo com que esses dois discursos sejam sempre fortalecidos um pelo outro. Além disso, ainda existem outros enunciados que também alimentam esses dois discursos. Em seguida, vamos tratar do discurso publicitário, que reforça a necessidade de saber falar bem o inglês para atingir um certo status e prestígio na sociedade. Ainda neste capítulo, vamos enumerar outros enunciados que possivelmente influenciam esses discursos, dando destaque para as que influenciam o objeto desta pesquisa.

2.3 O DISCURSO PUBLICITÁRIO

O discurso publicitário nos bombardeia massivamente com propagandas de cursos de idiomas, muitas vezes criativas e apelativas, com o objetivo de apresentar a língua inglesa como fator essencial na formação dos brasileiros, mostrando-nos a importância de se falar inglês e a necessidade de procurar um instituto de idiomas

para atingir esse conhecimento. Carmagnani (2001) indica que o discurso publicitário cria necessidades para a garantia do 'consumo' de inglês como LE. Ao citar Campos, a autora se refere aos anúncios como a corporificação das relações imaginárias que os indivíduos mantêm com as condições reais em que vivem. Dessa forma, a publicidade dos cursos de línguas também constitui o conjunto de discursos que geram o desejo de se falar uma língua estrangeira (e mais: transformam esse desejo em uma necessidade básica). Segundo Carmagnani, os sentidos produzidos pelo texto publicitário têm o papel de reforçar “os efeitos ideológicos produzidos por outros textos veiculados pela mídia sobre aprendizagem de línguas, mercado de trabalho e globalização”. (CARMAGNANI, 2001, p. 112)

A autora aponta que no discurso publicitário são utilizados dois tipos de abordagem: factual e emocional, que coexistem e se complementam, a fim de apelar tanto para o racional como para o emocional. Assim, o objetivo desse discurso é apresentar ao consumidor a necessidade de aprender uma língua estrangeira, apelando para os aspectos racional e emocional do consumidor, que é convencido da necessidade de se aprender o idioma estrangeiro para obter ganhos que vão além dos comunicacionais, como sucesso profissional e pessoal, entre outros.

Dessa forma, as grandes campanhas publicitárias de cursos de inglês são voltados às pessoas que participam ou desejam participar de grupos que aparentemente detêm mais poder na sociedade, e reforçam o constrangimento e a exclusão de não saber falar a língua corretamente, a limitação profissional dos que não conhecem a língua estrangeira, sua posição social menos privilegiada e o 'isolamento' cultural dos monolíngües. Segundo a autora, isso se deve ao fato de o Brasil ser um país dependente econômica, política e culturalmente de países 'mais desenvolvidos'. Conforme citamos anteriormente, isso está intimamente ligado ao nosso passado de país colonizado e às relações de poder que constituem essa história.

Carmagnani nos lembra que as campanhas são alimentadas pela imprensa por meio de reportagens que atestam a necessidade de saber uma língua estrangeira ao reforçar aspectos positivos relacionados a globalização, mercado de trabalho, experiências culturais no exterior, hábitos modernos, etc. A autora salienta que esses textos ecoam os e nos argumentos dos cursos de línguas, abrindo caminhos e reforçando suas intenções, apesar de não estarem diretamente ligados a essas instituições. Essa repetição nos traz “a idéia de que todos concordam sobre

o assunto; há um consenso que é replicado nos vários meios de comunicação de massa e em suas diversas formas de interpelar os sujeitos”. (2001, p. 117). Podemos classificar essa repetição como a tentativa de homogeneização desse discurso, ou seja, a criação de um consenso que ecoa em diferentes meios de comunicação, formando uma unicidade (forças centrípetas). Partindo de Carmagnani - que critica a percepção da língua inglesa como uma necessidade - e dos diversos discursos midiáticos que ecoam uma mesma idéia com o objetivo de construir um consenso (homogeneidade), chegamos ao objeto desta pesquisa: a tendência à (super)valorização de uma experiência no exterior na formação de professores de língua estrangeira, que será explicitado em seguida. Seguindo os pressupostos que orientam Carmagnani, no Capítulo 3 vamos apresentar textos retirados de *sites* de cursos de inglês da cidade de Curitiba que apontam a experiência no exterior como um diferencial, um aspecto praticamente 'essencial' na formação do professor de inglês e que atesta a alta qualidade da escola. Além disso, vamos relacionar o discurso publicitário com outros enunciados que permeiam e constituem o discurso que tende a (super)valorizar uma experiência no exterior na formação de professores: de alunos de cursos de inglês, de professores de inglês e de coordenadores de cursos de idiomas.

2.4 O OBJETO DESTA PESQUISA

Dois dos discursos com os quais o nosso objeto dialoga já foram mencionados acima: 1) a supervalorização do que vem do exterior, ou seja, um discurso que tende a valorizar o que vem de fora e a, muitas vezes, desclassificar o que é nacional; e 2) o discurso publicitário, que além de apresentar a língua inglesa como uma necessidade, também aponta a experiência no exterior como um fator 'essencial' na formação do professor de inglês e que atesta a alta qualidade do curso. No entanto, esses não são os únicos discursos que ecoam no objeto desta pesquisa, colocando-o e mantendo-o na posição de discurso predominante. Existem outros enunciados (forças) que perpassam esse discurso, ou melhor, constituem,

influenciam, alimentam **e centralizam** esse discurso, fazendo com que ele se torne **único (homogeneidade)**.

Para fazer a análise, nos basearemos na concepção de signo ideológico e social, discurso verbal e contexto extraverbal e em uma orientação dialógica da linguagem - elementos essenciais na orientação lingüístico-filosófica de Bakhtin. A partir desses conceitos, buscaremos identificar que outros enunciados permeiam a tendência à (super)valorização de uma experiência no exterior (em um país onde o inglês é a língua oficial) na formação do professor de inglês, e como esses enunciados são refletidos no ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil.

Como exemplo, utilizaremos um enunciado que é ouvido diariamente por professores de inglês no Brasil, e tentaremos explicar essa multiplicidade de enunciados que entrecruzam o discurso objeto desta pesquisa, à luz das concepções do Círculo de Bakhtin, a fim de avaliar elementos lingüístico-culturais/sócio-ideológicos que circundam o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira e a formação do professor de inglês no Brasil. Geralmente, no primeiro dia de aula com novos alunos que, a princípio, não o conhecem, o professor fatalmente se depara com a pergunta: “Teacher, você já foi para o exterior?”. Partindo do pressuposto do Círculo de Bakhtin de que toda palavra vem sempre carregada de valores, podemos afirmar que essa pergunta carrega uma vasta riqueza sócio-ideológica. O contexto extraverbal (parte presumida) que ronda a pergunta acima é de extrema importância para a compreensão concreta deste enunciado em sua totalidade, já que todo enunciado deve ser analisado de acordo com o contexto em que está inserido, seja histórico, social, político, ideológico e cultural.

Assim como todos os outros enunciados, esse também depende de um contexto extraverbal, que lhe dê sustentação e significado (conforme abordado no capítulo anterior). Uma pessoa que desconheça o contexto pragmático que envolve essa pergunta não compreenderá seu sentido, pois, segundo Voloshinov, a parte presumida (o extraverbal) não é construída individualmente, mas socialmente: “Não o que eu conheço, quero e amo, mas o que nós conhecemos, queremos e amamos. Dependemos do outro.” (VOLOSHINOV, 1976, p. 5). Dessa forma, podemos dizer que o significado do nosso exemplo precisa levar em conta o discurso que tende a (super)valorizar a experiência de imersão na formação de professores de língua estrangeira.

A parte presumida, neste caso o discurso predominante, pode conectar duas pessoas, uma classe social, uma família e uma nação. Nesse sentido, a pergunta “Teacher, você já foi para o exterior?” poderia trazer inúmeras partes presumidas se não estivesse contextualizada em uma das primeiras aulas de língua estrangeira e baseada em aspectos históricos e sócio-culturais (supervalorização do que é estrangeiro). Esse contexto restringe o escopo de compreensão (contexto extraverbal).

Voloshinov (1976) enumera três fatores que compõem o contexto extraverbal do enunciado que ele dá como exemplo (o diálogo: “Bem”.) e que também podemos, de certa forma, relacionar ao nosso exemplo:

1) o horizonte espacial: a sala de aula, onde professor e alunos mantêm seus primeiros contatos;

2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores: em uma aula de língua estrangeira, é comum os alunos questionarem o professor sobre uma suposta experiência de imersão, geralmente baseados em um discurso que tende a (super)valorizar essa experiência; e,

3) a avaliação comum dos interlocutores: ambos, aluno e professor, cada um com a sua visão de mundo e amparados por uma multiplicidade de enunciados (que inclui, principalmente a tendência à (super)valorização de uma experiência de imersão e supervalorização do que é estrangeiro), já vão para esses primeiros encontros aguardando por essa pergunta.

Partindo desses três fatores, tentaremos enumerar interpretações possíveis para o enunciado acima, considerando os diversos enunciados que podem enriquecê-lo. Algumas hipóteses seriam, por exemplo, considerar que:

a) essa é uma pergunta simples, impulsionada apenas pela curiosidade do aluno em saber se seu professor já visitou algum outro país, não necessariamente um país onde se fala inglês (de acordo com os pressupostos listados, essa é uma hipótese ingênua e praticamente impossível, já que os enunciados sempre carregam uma intenção implícita);

b) essa pergunta, além de carregar uma certa curiosidade do aluno, também está povoada de um interesse em descobrir se o seu professor já visitou ou morou em algum país em que o inglês seja falado como língua oficial para, ao seu entender, prejulgar se esse professor terá condições ‘reais’ de ensinar a língua inglesa, considerando aspectos meramente lingüísticos (pronúncia, gramática, etc.);

c) além da curiosidade do aluno, essa pergunta também está povoada de um interesse em descobrir se o seu professor já visitou ou morou em algum país em que o inglês seja falado como língua oficial para saber se esse professor terá condições 'reais' de ensinar a língua inglesa. Essa hipótese estaria relacionada a aspectos lingüístico-culturais, enfatizando o modo de viver do povo em questão, costumes, curiosidades, gírias, etc.

Na verdade, podemos perceber que as hipóteses apresentadas não se excluem, mas se complementam. Além dessas, precisamos considerar também as intenções que permeiam essa pergunta, que pode ser baseada na simples curiosidade do aluno, ou embasada em um preconceito, ou seja, uma concepção preestabelecida de que apenas o professor que já foi para o exterior tem reais condições de dar boas aulas de inglês. Sendo assim, dependendo da resposta desse professor e das intenções do aluno ao fazer essa pergunta, as aulas de inglês podem se tornar melhores ou piores, satisfatórias ou um verdadeiro desastre. Diante de uma resposta negativa, os alunos podem perder a confiança no professor ou no curso, ou, caso a resposta seja positiva, corre-se o risco de os alunos adotarem uma postura de deslumbramento em relação ao que esse professor ensina.

Essa avaliação pode partir e ser sustentada por uma multiplicidade de enunciados, que serão listados a seguir:

- i) daqueles alunos que preferem não ter aulas com um professor que nunca foi para o exterior, pois consideram que ele não tem condições de ensinar a língua estrangeira em sua plenitude (se é que isso é possível);
- ii) daqueles alunos que preferem ter aulas com um professor que nunca foi para o exterior, pois consideram que por não ter essa experiência o professor tem condições de entender melhor suas dificuldades de aprendizagem;
- iii) dos professores que já foram para o exterior, que geralmente tendem a (super)valorizar essa experiência, seja para o mercado de trabalho ou na prática em sala de aula;
- iv) dos professores que nunca saíram do Brasil, e que na maioria das vezes tendem a menosprezar seus conhecimentos por não terem vivido essa experiência;
- v) dos professores que, ao viverem essa experiência, tornam-se mais seguros, mesmo tendo consciência de que essa vivência acrescentou principalmente 'segurança' em sua forma de ensinar o idioma estrangeiro;

- vi) dos coordenadores e diretores das escolas de inglês, que costumam exigir/dar preferência a professores que tenham vivenciado uma experiência de imersão no exterior (ver anúncios);
- vii) a voz do senso comum, que valoriza tudo o que vem de fora, o que vem do exterior, em especial de países desenvolvidos, e que menospreza o que é nacional, sendo assim, um professor de inglês formado no Brasil só pode ser ruim;
- viii) a voz, também do senso comum, que (super)valoriza essa experiência de imersão, colocando-a como peça fundamental na formação do professor de inglês, excluindo qualquer outra opção, tachando o professor que não vivenciou essa experiência de 'incapacitado' para dar aulas de inglês em um curso de idiomas;
- ix) enunciados que constituem o discurso publicitário que, com objetivos mercadológicos, vendem a idéia de que a experiência no exterior é uma garantia de alta qualificação da equipe de professores dos cursos de inglês.

Sabemos que, de maneira geral, esses aspectos não estão presentes nas escolas de ensino fundamental e médio, em especial em escolas públicas, já que o ensino de inglês geralmente acontece apenas como uma obrigação imposta pelo currículo e que para dar aulas de inglês em escolas tradicionais, a exigência é possuir formação superior no curso de Letras - inglês. Em relação a cursos de idiomas, ou institutos de idiomas, a preferência/exigência da vivência no exterior é uma dura realidade para bons professores de inglês que nem sempre têm a chance de viajar para países falantes do inglês, e por isso, perdem grandes oportunidades profissionais, embora tenham um diploma do curso de Letras. (Essa afirmação será confirmada com os anúncios).

Partindo dessa diferenciação entre professores de inglês que atuam em escolas tradicionais e professores que trabalham em cursos de idiomas, traçaremos em seguida um breve histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil, que ao orientar as aulas de LE nas escolas (carga horária e metodologias), também foi responsável pelo aumento meteórico dos institutos de idiomas pelo país.

2.5 AS LEIS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL:

UM APANHADO HISTÓRICO

Neste momento, vamos descrever brevemente o histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil e as leis que regem esse ensino, buscando relacionar esses fatores principalmente à expansão dos cursos de idiomas e à questão-chave desta pesquisa.

Segundo Leffa (1999), é possível dizer que a tradição brasileira, desde as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas, dedica grande ênfase ao ensino de línguas. Durante o período colonial, as disciplinas predominantes eram as línguas clássicas, o grego e o latim, e somente depois de alguns acontecimentos – a chegada da Família Real ao Brasil (1808), a criação do Colégio Pedro II (1837), e a Reforma de 1855 – o currículo escolar voltou-se para o ensino das línguas modernas: francês, inglês, alemão e italiano.

De acordo com o autor, devido a problemas como a falta de metodologia adequada ao ensino de línguas “vivas” e a graves problemas de administração, durante o período imperial, o prestígio do ensino de línguas (grego, latim, francês, inglês, alemão e italiano, esta última como facultativa) sofreu uma queda gradual, representada principalmente pela diminuição da carga horária, que passa de 50 horas, em 1855, para 36, em 1881.

Leffa aponta uma redução ainda maior na carga horária semanal do ensino de línguas durante a República (de 43 horas em 1890, para 23, em 1931), além da diminuição de línguas ofertadas: o grego é retirado do currículo; o italiano mantém-se facultativo; e o inglês e o alemão passam a ser oferecidos de forma exclusiva, ou seja, o aluno tem que optar por um ou por outro. A partir de 1931, a carga horária das aulas de latim sofre uma grande redução, e passa-se a enfatizar o ensino de línguas estrangeiras modernas.

Em 1943, segundo o autor, a Reforma Capanema apresentou uma grande preocupação com a questão metodológica, ao enfatizar “a necessidade de um ensino 'pronunciadamente prático', orientado não só para objetivos instrumentais

(compreender, falar, ler e escrever), mas também para objetivos educativos e culturais". (LEFFA, 1999).²³

Alguns educadores criticaram a Reforma Capanema por acreditarem que ela exaltava o nacionalismo. No entanto, paradoxalmente, essa foi a reforma que mais deu importância às línguas estrangeiras, já que todos os alunos estudavam latim, francês, inglês e espanhol, por aproximadamente sete anos escolares (do ginásio ao científico ou clássico). Leffa classifica esse período (décadas de 40 e 50), como os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil.

Essa fase de ouro das línguas estrangeiras foi encerrada com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, que extinguiu o latim do currículo e reduziu as aulas de francês. Nesse momento, o inglês permanece sem grandes alterações, embora a carga horária geral do ensino de língua estrangeira tenha sido reduzida a menos de 2/3 em comparação à época da Reforma Capanema. Para muitos, a LDB foi responsável pela decadência das línguas estrangeiras nas escolas do país.

Em 1971, a LDB 5.692 reduziu o ensino em um ano e estabeleceu uma formação especial com ênfase na habilitação profissional, o que provocou uma drástica redução nas horas de ensino de língua estrangeira. Além dessas modificações, foi emitido um Parecer que estabelecia que 'a língua estrangeira seria dada por acréscimo, dentro das condições de cada estabelecimento'. Isso fez com que muitas escolas reduzissem a carga horária do ensino de língua estrangeira a apenas uma hora por semana ou, em casos extremos, que retirassem de vez a disciplina do currículo. Dessa forma, uma grande quantidade de alunos terminou o 2º grau sem nunca ter estudado uma língua estrangeira. Podemos dizer que essa lei desencadeou uma explosão na oferta de cursos de línguas, em especial de cursos de inglês (devido também à necessidade imposta pelo mercado de trabalho).

No entanto, a partir da LDB de 1996, torna-se obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna da 5ª série à 8ª série do ensino fundamental, ficando a escolha da língua a ser ensinada a cargo da comunidade escolar e das possibilidades de cada instituição. No ensino médio, essa lei estabeleceu a mesma obrigatoriedade, e ainda a possibilidade do ensino de uma segunda língua estrangeira, em caráter optativo. Além disso, a nova lei dispôs sobre

²³ Entendido aqui como a contribuição para a formação mais ampla do aluno. Os objetivos culturais englobavam conhecimento da civilização estrangeira e a capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, a fim de inculcar no aluno noções da unidade do espírito humano.

a possibilidade de “organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares”. (LEFFA, 1999)

Para complementar a nova LDB, estão sendo publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – que, baseados no princípio da transversalidade, destacam o contexto maior que envolve o ensino de língua estrangeira, tais como: diversidade cultural, movimentos sociais, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social, ideologia, entre outros. Segundo Leffa, os PCNs não chegam a propor uma metodologia de ensino de línguas, embora sugiram uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura²⁴. Isso tem gerado muitas críticas entre os professores, já que por um lado há uma lei que se baseia no pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e, por outro lado, os PCNs que a complementam restringem a ação do professor ao enfatizar a leitura. Entendemos que dessa forma, os cursos de línguas ganham ainda mais força, já que não é intenção da escola recuperar o ensino de língua estrangeira, 'deslocado para os cursos de línguas', conforme explicitado nos próprios PCNs. Acreditamos que seja relevante para esta pesquisa, considerando a carga horária obrigatória para o ensino de língua estrangeira nos ensinos fundamental e médio, inserirmos um pequeno cálculo:

- Um ano letivo dura em média 200 dias, portanto, 40 semanas de aula. Uma hora semanal durante sete anos de estudo é equivalente a, aproximadamente, 280 horas de aulas de inglês.
- Um bom curso de inglês oferece, em média, 40 horas em um semestre, geralmente com duas aulas por semana (aulas de 1h15 ou 1h30).
- Portanto, a carga horária das escolas tradicionais (somando quatro anos de estudo do ensino fundamental e os três anos do ensino médio) é equivalente a sete semestres de aulas em cursos de idiomas ($280/40=7$).

²⁴ Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em LE pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em LE pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua LM. Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (Parâmetros Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras).

Concluimos, então, que com a carga horária ofertada nos ensinos fundamental e médio das escolas tradicionais, o aluno teria condições de atingir o nível intermediário, tendo passado pelos níveis básico e pré-intermediário. Entretanto, é preciso destacar que esse aprendizado dificilmente acontece²⁵.

Dessa forma, esse é apenas mais um elemento que explica a grande oferta/procura pelos cursos de línguas, já que para aprender inglês é preciso, muitas vezes, buscar um curso particular, pois conforme o senso comum atesta e a prática confirma: “o inglês da escola não ensina nada”. Ao lado desse enunciado, surge uma outra voz, que também parte do senso comum, na qual os professores dos cursos de idiomas estão vinculados a essa experiência no exterior²⁶, enquanto professores de escolas tradicionais não são vinculados a essa experiência. Assim, esse é mais um enunciado que influencia e unifica o discurso que tende a (super)valorizar a vivência no exterior na formação do professor de inglês, sendo mais um elemento que ajuda a torná-lo predominante (homogêneo). No entanto, é preciso avaliar essas relações preconcebidas com cuidado, pois encontramos professores que atuam nas duas instituições. Além disso, é preciso considerar que freqüentemente podemos encontrar profissionais de cursos de idiomas que nunca foram para o exterior (ver tabela 1), assim como também encontramos nas escolas tradicionais professores que já viajaram para países estrangeiros²⁷.

2.6 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NO BRASIL

Para tratar do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira no Brasil, acreditamos ser pertinente trazer alguns textos de Maria José Coracini relacionados aos aspectos ligados à língua estrangeira e à língua materna, principalmente no que concerne à identidade dos sujeitos envolvidos nesse

²⁵ Convém acrescentar que diferentes fatores interferem nesse processo. Vale citar: a grande quantidade de alunos em sala de aula, diferentes níveis de conhecimento na mesma turma, interesse (ou a falta dele) em aprender a língua e a metodologia utilizada.

²⁶ Conforme veremos no Capítulo 3, isso está diretamente relacionado ao discurso publicitário utilizado pelas escolas para falar de sua equipe de professores.

²⁷ Essa questão relacionada às diferenças entre aulas de língua estrangeira em escolas tradicionais e cursos de idiomas não será aprofundada neste trabalho, por acreditarmos que isso pode desviar o foco principal desta pesquisa. No entanto, ela surge como uma importante sugestão de pesquisa envolvendo o ensino de língua estrangeira no contexto nacional atual e suas conseqüências na educação e em nossa sociedade.

processo, como uma contribuição relevante para esta pesquisa. Entendemos que esse discurso que tende a (super)valorizar uma experiência de imersão na formação de professores de língua também é influenciado/alimentado pela questão de identidade do sujeito, apontada por Coracini.

No texto “Língua estrangeira e língua materna - Uma questão de sujeito e identidade”, Coracini (2003) indica como são estabelecidas as relações entre língua materna e língua estrangeira (considerando as aulas de língua estrangeira moderna no Brasil). A autora destaca que, muitas vezes, o ensino de língua estrangeira é considerado desnecessário, e se baseia em um discurso que acredita ser perda de tempo ensinar uma língua estrangeira a pessoas que mal sabem falar sua língua materna. (CORACINI, 2003, p. 140)

Segundo Coracini, na década de 60, ainda predominava no Brasil a metodologia tradicional, que baseava-se no ensino praticamente exclusivo da gramática da língua inglesa e em traduções, tendo sempre a língua materna como referência. Em contraposição ao método tradicional, surgiu o método direto - que segundo a autora precedeu os métodos audiooral e audiovisual – que reduzia-se à repetição exaustiva até a memorização de estruturas em situações de comunicação cotidianas. Nesse método, a língua materna devia ser banida das aulas de inglês para que a aprendizagem se tornasse eficaz. No entanto, esse aprendizado era reduzido a hábitos e comunicações genéricas e, geralmente, limitados e estereotipados. Os exercícios aplicados eram esvaziados de significado, e “era necessário fazer tábula rasa dos conhecimentos que o aluno trazia enquanto falante em sua língua materna e partir do zero para ensiná-lo a falar outra língua”. (CORACINI, 2003, p. 141)

Contra-pondo-se às características do método direto, surge na década de 80 a proposta da abordagem comunicativa, que postula “a concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação de sujeito dotado de razão e capaz de atingir a consciência, portanto, o controle do processo de ensino-aprendizagem”. (CORACINI, 2003, p. 142). Coracini aponta para uma mudança de foco do ensino para a aprendizagem, e para uma mudança na relação entre língua materna e língua estrangeira, que agora permite que nas aulas de língua estrangeira recorra-se à língua materna sempre que isso se fizer necessário.

“Dessa vez, a ênfase não se coloca na imitação da maneira pela qual se adquiriu a língua materna, mas na simulação das situações reais de comunicação entre os nativos da língua a ser aprendida, de que resulta o mito do nativo e do estrangeiro (sobretudo num país colonizado como é o caso do Brasil), atitude essa que cava um fosso ainda maior entre as duas línguas.” (CORACINI, 2003, p. 141), 2003, p. 142)

Ao transferir seu foco para o processo de aprendizagem, essa abordagem criou um “aprendiz ideal”, o que Coracini (2003) chama de o “bom aprendiz de língua estrangeira”. No entanto, essa idealização é perigosa, já que exclui ou (des)classifica todos que não se comportam de acordo com os padrões da língua/cultura-alvo.

Ao citar esses aspectos da abordagem comunicativa, Coracini nos apresenta outros enunciados que dialogam e alimentam o objeto de estudo desta pesquisa. Entendemos que um deles é o que estabelece uma distância ainda maior entre língua materna e língua estrangeira, fazendo a diferenciação do que é nativo e do que estrangeiro, colocando esses conceitos como coisas completamente opostas, enfatizando a idealização/valorização da língua/cultura-alvo. Esse distanciamento entre as duas línguas pode fazer com que a língua estrangeira seja vista, muitas vezes, como um objeto de difícil alcance, impossível de ser completamente compreendido.

Um outro enunciado apontado por Coracini, e que acreditamos ecoar em nosso objeto, é a idéia de exclusão ou, conforme a autora coloca, (des)classificação do aprendiz de língua estrangeira. Conforme Coracini menciona, a transferência do foco para o aluno ocorre principalmente na teoria, por isso, sugerimos que essa idealização do aprendiz, citada pela autora, também pode ser percebida em relação ao professor. De acordo com a abordagem comunicativa, o “bom professor” de língua estrangeira é aquele que é consciente de suas atribuições e que possui 'completo domínio' sobre a língua estrangeira - incluindo aspectos lingüístico-culturais -, e que sabe utilizar a língua materna, caso isso se faça necessário, sem prejudicar o ensino da língua-alvo. Porém, essa idealização pode causar uma grande frustração, tanto nos aprendizes como nos professores, e pode ser considerada mais um fator que fortalece a predominância do discurso objeto deste trabalho, já que vivenciar uma experiência de imersão em um país onde a língua-

alvo é oficial poderia ser uma forma 'autêntica' e 'incontestável' de garantir a qualidade desse “bom professor”, idealizado pela abordagem comunicativa.

2.7. ANÚNCIOS DE VAGAS PARA PROFESSORES DE INGLÊS

Outros enunciados que influenciam e constituem esse discurso predominante - que tende a (super)valorizar uma experiência no exterior na formação de professores de língua estrangeira - são os classificados que anunciam vagas de emprego para professores de inglês. Das vagas anunciadas, uma grande porcentagem exige como requisito que o professor possua experiência e/ou vivência no exterior, e outra grande parte diz ser “desejável” ter essa vivência para ocupar o cargo. São poucas as escolas que não anunciam esse requisito. Além disso, é importante ressaltar que geralmente nesses anúncios não é exigido do candidato ter formação ou estar cursando Letras, conforme veremos nos anúncios a seguir, que foram retirados da *internet*, de *sites* de empregos:

professores de Inglês

Profissional Liberal/Consultor | Idiomas

Professores de Inglês com Fluência, E que já tenha vivido no exterior...

professor de Inglês

Profissional Liberal/Consultor | Educação / Ensino

Para trabalhar autônomo. Remuneração: R\$15,00 hora/aula.

Possuir Inglês Fluente ou vivência no exterior com certificados internacionais...

professor de Inglês

Profissional Liberal/Consultor | Idiomas

Irá atuar na área de educação de idiomas.

Desejável menos de um ano de experiência

Desejável ter experiência na função. Desejável vivência no exterior.

Ensino médio completo ou superior.

Desejável conhecimento no idioma de inglês, habilidade didática e capacidade técnica.

Pessoa proativa e dinâmica. Informática básica...

2.8. FATORES ATUAIS QUE TORNAM A LÍNGUA INGLESA ATRATIVA

Podemos apontar ainda outros fatores, considerados mais atuais, que também tornam a aprendizagem da língua inglesa um objeto de desejo. Esses

fatores não serão aprofundados nesta pesquisa, mas acreditamos na relevância de citá-los aqui. Entre eles podemos destacar:

- a comunicação internacional;
- a expansão e a democratização da *internet*;
- a facilidade do acesso a viagens internacionais;
- a possibilidade de ascensão profissional relacionada ao conhecimento desse idioma;
- o interesse em compreender músicas, filmes e livros em língua inglesa;
- a possibilidade de acesso a tecnologia, ciência e informações (tecnológicas, científicas e de conhecimento geral).

3. (SUPER)VALORIZAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE IMERSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

Neste capítulo, vamos apresentar os enunciados dos sujeitos envolvidos diretamente no ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil, entre eles coordenadores de cursos de inglês, os professores desses cursos e os alunos que estudam ou estudaram esse idioma. Além disso, apresentaremos textos de *sites* de escolas, que em sua maioria caracterizam sua equipe de professores como 'altamente qualificada', relacionando essa alta qualificação à experiência no exterior. Levando em consideração os múltiplos enunciados enumerados no capítulo anterior, buscaremos identificar como esse discurso predominante que tende a (super)valorizar uma experiência de imersão tem se refletido nos enunciados das pessoas envolvidas no ensino de inglês e, ainda, como esses enunciados influenciam e fortalecem o discurso em questão.

Para isso, foram aplicados questionários (ver apêndices) que nos permitiram identificar como esses sujeitos percebem, tanto no mercado de trabalho como na prática em sala de aula, a importância dos seguintes fatores na formação do professor de inglês: experiência no exterior, certificado de proficiência e formação em Letras. As respostas nos levam a analisar os seguintes aspectos: 1) se nos enunciados das pessoas envolvidas na área (coordenadores, professores e alunos) existe um discurso linear e compatível, ou seja, se esses enunciados constituem uma 'centralização ideológica'; 2) se nos enunciados dos grupos entrevistados pode-se perceber o eco, isto é, a influência desse discurso predominante; 3) se essa visão já se tornou um modelo, embora ainda careça de comprovação científica; e 4) quais seriam outros meios para atingir 'qualificação' e adquirir conhecimento sobre a cultura-alvo.

3.1 OS ALUNOS

Para o relatório de qualificação, foi necessário limitar o público-alvo, abordando apenas os enunciados dos alunos, que ao nosso entender é o que mais se aproxima da visão do senso comum, visto que professores e diretores/coordenadores representam uma visão mais institucionalizada sobre o assunto. Portanto, vamos partir das respostas dadas pelos alunos no primeiro questionário aplicado para esse grupo (ver apêndice A), para em seguida dialogar com outros enunciados que constituem esse discurso predominante.

Para atingir nossos objetivos e identificar a existência desse discurso predominante sobre a vivência cultural e o ensino de línguas entre os alunos, elaboramos perguntas como, por exemplo: o que é essencial que um professor de inglês tenha; o que não pode faltar na formação desse professor; que características positivas e negativas se destacam entre professores que esses alunos já tiveram; e se os alunos percebiam alguma carência pessoal pelo fato de nunca terem visitado um país onde o inglês é a língua oficial. Acreditamos que essas são as perguntas mais relevantes do questionário, que nos trouxeram respostas importantes para a continuidade desta pesquisa, principalmente por considerar que esse questionário se mostrou insuficiente para uma análise mais profunda.

Ao realizar a pesquisa com os alunos, enviamos onze questionários e obtivemos retorno de dez. Oito desses dez alunos que responderam às perguntas mencionaram que para eles a experiência em outro país é um dos aspectos essenciais na formação desse professor de línguas. Diante dessas respostas, podemos afirmar que esse discurso do senso comum que indica que **para ser professor de inglês é preciso ter vivência em um país onde o inglês é a língua oficial** realmente existe e é muito forte.

Para exemplificar, em seguida apresentaremos a transcrição de algumas respostas que nos parecem relevantes:

- O que não pode faltar na formação desse professor? Por quê?

“Uma formação de qualidade e **experiência prática** com a língua, seja em uma **viagem internacional** ou no dia-a-dia.”

“**Vivência** do idioma. **Ter morado em algum país onde o inglês seja a língua principal** para entender mais a dinâmica da língua.”

“**Vivência dele em outros países**, pois assim, além da língua, pode passar cultura.”

“**Viver fora do Brasil** por um tempo e sempre estar atualizado.”

“Domínio da língua, **vivência do idioma em um país nativo**, criatividade.”

“Interculturalidade (para acrescentar informações extras, que podem ser culturais, sociais, comportamentais ou políticas sobre o país de origem da língua que ensina).”

“Não pode faltar uma formação acadêmica. Ter apenas o conhecimento da língua não garante a quem ensina a didática.” (**grifos nossos**)

- *Entre professores de inglês que você já teve, que características positivas e negativas se destacam?*

Positivas:

“Criatividade, **experiência multicultural**, formação adequada.”

“Humildade, carisma, simpatia, conhecimento.”

“Se adequar ao ritmo de aprendizado da turma, introduzir coisas corriqueiras para exemplificar regras de gramática.”

“Dinamismo, conhecimento geral, interculturalidade, conhecimento lingüístico.”

“Conhecimento da língua.”

“Dinâmica no ensino.”

“Falar bem o idioma, **experiência internacional**, didática.”

“Curiosidades sobre a língua, uso de material extra (músicas, textos).”

Negativas:

“Falta de didática.”

“Falta de entendimento dos alunos com relação ao método de ensino do professor.”

“**Falta de vivência no exterior.**”

“Falta de criatividade na didática.”

“Basear-se apenas nos livros.”

“Falta de didática, falta de experiência.”

“Falta de domínio, forma pouco atrativa de ensinar.”

“Falta de vontade e baixa qualificação.” (**grifos nossos**)

- *No seu aprendizado você percebe uma carência de algumas características que poderiam ser adquiridas durante uma viagem ao exterior?*

“**Sim.** O aprendizado é muito mais enfático se estivesse em Londres, aprender inglês falando todo dia, toda hora, com certeza assimilaria melhor o contexto.”

“**Sim,** acredito que **apenas com uma experiência dessas é possível aprender verdadeiramente** a língua.”

“**Fluência pela imersão.** Necessidade de falar inglês o tempo todo.”

“Geralmente aprende-se a falar e escrever conforme os livros e não a língua do dia-a-dia. Não digo gírias, mas o coloquial.”

“**Sim**, pois a língua é bastante dinâmica e muitas das coisas aprendidas em sala são obsoletas, não são utilizadas pelos falantes do idioma no dia-a-dia.” (**grifos nossos**)

Diante das respostas desses alunos, podemos afirmar que além da presença desse discurso predominante, esses enunciados também apontam, na maioria das respostas dos alunos (transcritas anteriormente), a didática e a metodologia nas aulas de inglês como aspectos muito relevantes. Isso indica que mesmo que o discurso predominante afirme que um bom professor é aquele que possui uma experiência no exterior, essa vivência não anula ou se sobrepõe à didática. De acordo com as respostas dos alunos, podemos concluir que essa experiência é vista como essencial na formação desse professor, mas que precisa ser complementada pela 'didática'.

As respostas desses alunos nos remetem ao aspecto indissociável dos conceitos de língua e cultura do Círculo de Bakhtin, pois percebemos o 'eco' dessa afirmação nesses enunciados que, em sua maioria, associam o ensino da língua a aspectos culturais – conforme comprovado pelo grande número de entrevistados (alunos) que respondeu que o professor precisa ter conhecimento cultural da língua-alvo. Outro aspecto relevante é que a maioria dos entrevistados considera que o “conhecimento cultural” só pode ser adquirido por meio dessa vivência em países onde a língua-alvo é oficial. Essa constatação nos remete a Coracini, quando ela menciona o “fosso” criado entre língua materna e língua estrangeira pela abordagem comunicativa (CORACINI, 2003, p. 142), que distanciou as duas línguas, fortalecendo os enunciados que acreditam só ser possível aprender verdadeiramente uma língua estando no país onde ela é falada.

A idéia de “bom aprendiz” que Coracini nos apresenta também pode ser trazida para esta análise. Assumir esse discurso, que afirma só ser possível aprender “bem” inglês “vivenciando a língua em sua plenitude” em um país onde essa língua é falada oficialmente, é uma forma de se redimir, já que assim ele não pode ser julgado como esse “aprendiz ideal” de línguas que a autora menciona. A tendência então é: já que não é possível aprender inglês no país onde essa língua é falada, também não é possível (nem necessário) ser esse 'bom aprendiz', pois sem

essa experiência de imersão o aprendizado tende a se tornar muito mais difícil e abstrato.

No entanto, vale ressaltar que essa experiência de imersão é apenas um dos aspectos para se conhecer a cultura-alvo, pois esse conhecimento pode ser adquirido de outras formas. Portanto, literatura, músicas, filmes, teatro, política, história e outros aspectos relacionados a esses países e a essas culturas podem ser considerados fatores fundamentais para “conhecer” e aprender sobre essa cultura.

Depois de constatadas, nos enunciados desses alunos, a existência e a predominância desse discurso que tende a (super)valorizar a vivência no exterior na formação dos professores de inglês, buscaremos identificar outros enunciados que dialogam com esse discurso, e como ele reflete a realidade. Partindo dessas questões, em seguida apresentaremos o discurso publicitário que dialoga diretamente com esses alunos, refletindo seus enunciados, desejos e expectativas.

3.2 A PUBLICIDADE E A (SUPER)VALORIZAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA NO EXTERIOR NA QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

Partindo do percurso de Carmagnani (2001) ao analisar o discurso publicitário das escolas de inglês, no qual a autora aponta a construção da necessidade da aprendizagem do idioma e o eco dos múltiplos enunciados com o objetivo de apresentar a existência de um consenso, chegamos novamente ao objeto de estudo desta pesquisa – a tendência à (super)valorização de uma experiência no exterior na formação de professores de língua estrangeira. Seguindo esses pressupostos, apresentaremos enunciados relacionados aos cursos de línguas, em especial, cursos de inglês, nos quais a experiência no exterior é apontada como um diferencial, um aspecto praticamente essencial na formação de professores 'altamente qualificados'. Todos os textos apresentados são referentes a cursos de idiomas da cidade de Curitiba e foram retirados dos *sites* dessas escolas. Esses textos, em sua maioria, apontam a experiência no exterior vivida pelo professor

como garantia de qualidade do curso. Nas análises, intercalamos esses textos com dados dos questionários a fim de comparar se as informações fornecidas pelo *site* condizem com a realidade da equipe de cada escola. Por não ser relevante para a discussão, os nomes das escolas e dos entrevistados foram retirados. Utilizamos a letra E seguido de um número, conforme lista de siglas, para nos referirmos às escolas e aos textos analisados.

a) Análise dos textos dos sites:

No *site* da escola E1, que oferece ensino exclusivo da língua inglesa, ao descrever seus professores atesta que sua equipe é uma das melhores da cidade, pois todos os profissionais têm vivência e experiência internacionais, conforme podemos comprovar pela imagem 1, retirada do *site* da escola.



Ilustração 1: E1

No início do segundo semestre de 2008, E1 espalhou pela cidade *outdoors* com os seguintes dizeres: “English native teachers, we want you!”. Portanto, entendemos que para E1, ter em sua equipe professores nativos e/ou professores brasileiros com experiência de imersão é um fator fundamental que garante a qualidade do curso. Percebemos então, mais uma vez, a tendência de um discurso predominante (forças centrípetas). No entanto, ao buscar informações na escola,

conforme questionário aplicado ao coordenador da escola, identificamos que, dos 10 professores que compõem a equipe, apenas 5 têm experiência no exterior. (ver tabela 1 ao final deste item).

A escola E2 garante que seus professores possuem fluência total em seu idioma de ensino (E2 oferece cursos de vários idiomas), e que um dos motivos que permitem essa característica é a vivência no exterior. Outro atributo apresentado pela escola que nos parece pertinente para a análise, é a preocupação com o aperfeiçoamento dos aspectos lingüístico e educacional de sua equipe de professores (figura 2). Mas, conforme veremos na tabela 1, dos 20 professores que compõem a equipe, 8 têm vivência no exterior, 10 possuem algum certificado de proficiência na língua e apenas 2 são formados em Letras. O que nos leva a concluir que ou a escola oferece treinamentos internos para seus professores, ou o texto do *site* não condiz com a realidade da escola.

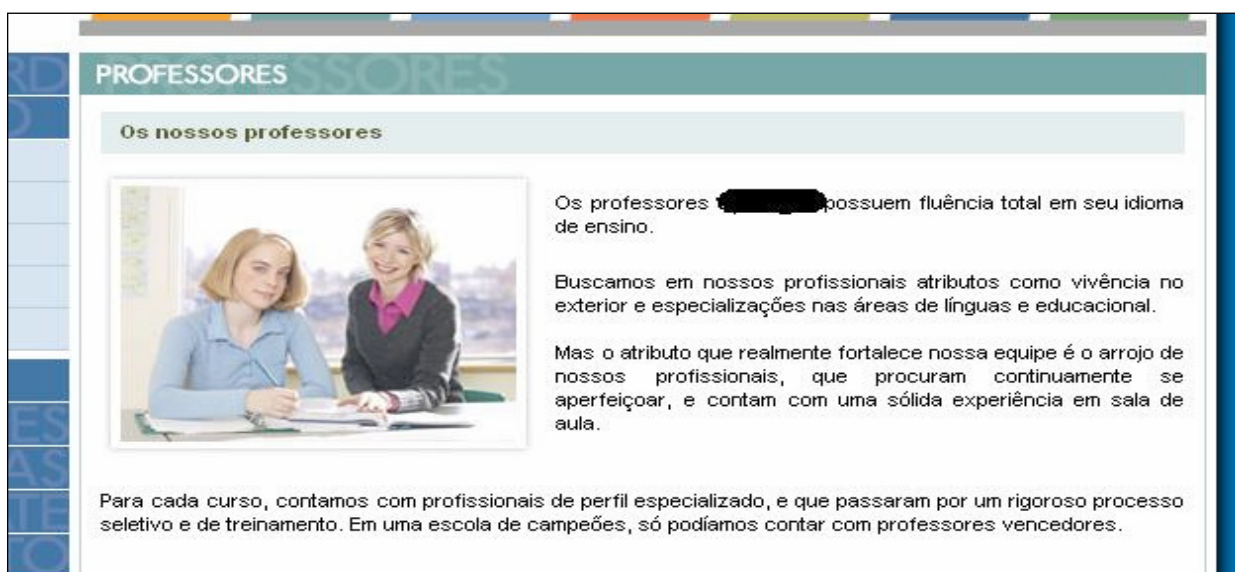


Ilustração 2: E2

A escola E3 apresenta uma grande variedade de atributos na equipe que compõe o seu quadro de professores, como, por exemplo: profissionais formados em Letras ou em outras áreas, profissionais com certificados de proficiência, experiência em ensino de inglês e vivência em países de língua inglesa. Além disso, a escola possui um programa de treinamento contínuo que visa manter seus

professores sempre atualizados. Apesar de usar uma descrição ampla, por meio do questionário podemos constatar que E3 se preocupa com a formação de seus professores, enfatizando aspectos que vão além da experiência no exterior. Sua equipe de professores é composta por 50 profissionais, dos quais todos possuem certificado de proficiência na língua inglesa (uma exigência da escola), 40 são formados em Letras, e 40 possuem experiência no exterior. Importante salientar que E3 é um instituto especializado no ensino exclusivo de inglês, e que esta é uma escola de grande destaque em Curitiba.

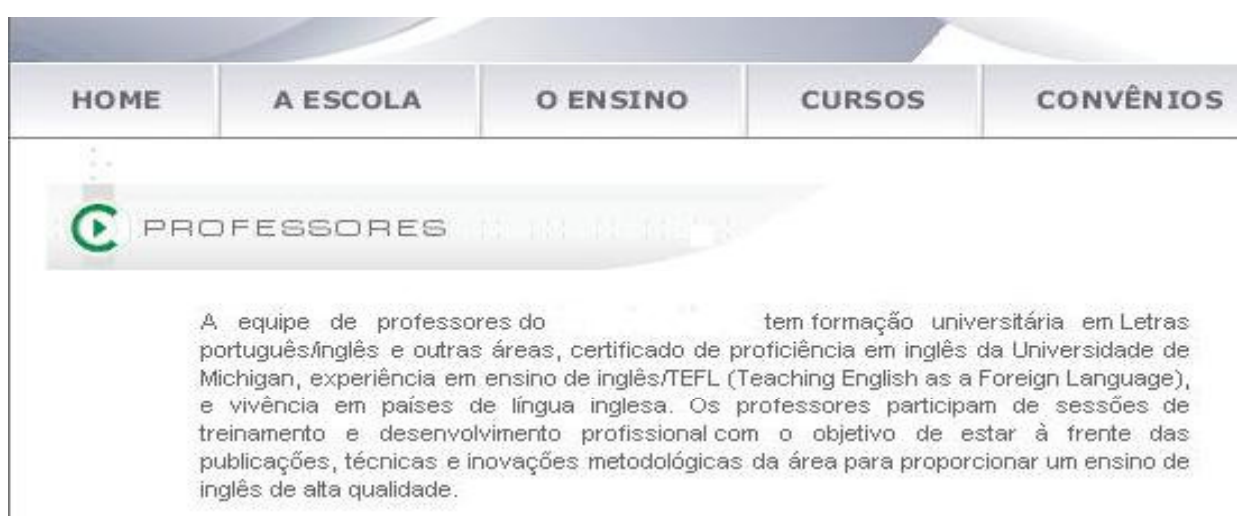


Ilustração 3: E3

Assim como a escola anterior, E4 é um instituto que ensina exclusivamente a língua inglesa e também se preocupa com o aspecto pedagógico, oferecendo treinamentos constantes à sua equipe, embora não deixe de lado a importância da convivência internacional (ver figura 4). Dos 20 professores que compõem sua equipe, todos possuem vivência no exterior e certificado de proficiência, mas apenas 2 são formados em Letras. A experiência no exterior não é uma exigência da escola para integrar a equipe, por outro lado, o certificado de proficiência, que deve ser atualizado regularmente, e o bom aproveitamento no treinamento oferecido exclusivamente pela escola (*teacher training*) são requisitos fundamentais para fazer parte desta equipe.

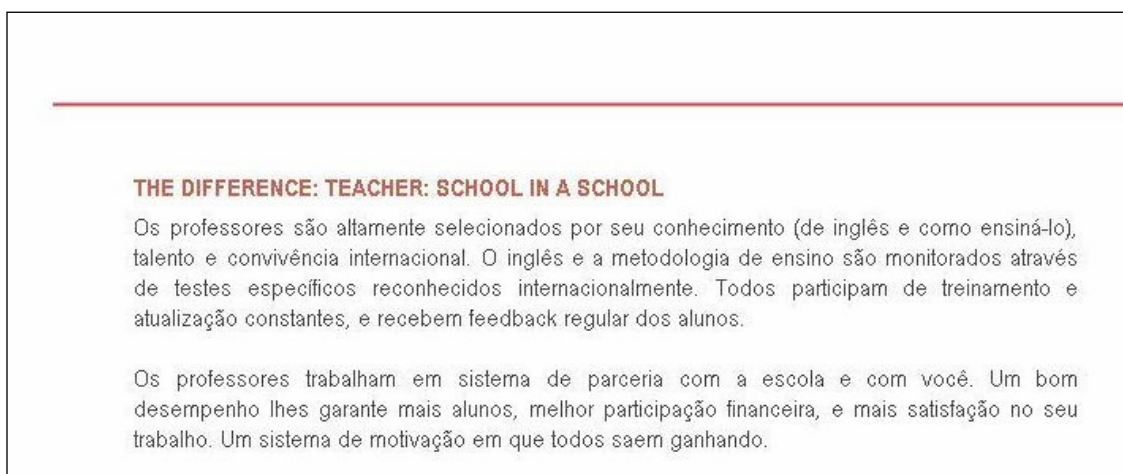


Ilustração 4: E4

O *site* de E5, além de descrever as qualidades da sua equipe de professores, na qual '100% têm experiência no exterior', conforme Figura 5, ainda apresenta um breve currículo dos principais profissionais. Dos 15 professores citados no *site*, 5 possuem formação superior em outros cursos que não têm nenhuma relação com ensino de línguas, como pedagogia, odontologia, administração de empresas, matemática e engenharia; 10 professores da equipe têm formação em Letras, sendo que desses 10, 5 também possuem formação em outros cursos que não estão relacionados à área educacional, o que pode nos levar a pensar que o curso de Letras foi uma segunda opção.

No entanto, de acordo com dados do questionário, vivência no exterior e obtenção de certificados internacionais são amplamente valorizados pela escola: dos 25 professores da equipe, 22 têm experiência no exterior e 24 possuem certificados de proficiência. No entanto, E5 também se preocupa com a formação em Letras (20 professores, conforme tabela 1), o que relacionamos ao fato dessa escola integrar um grupo universitário.

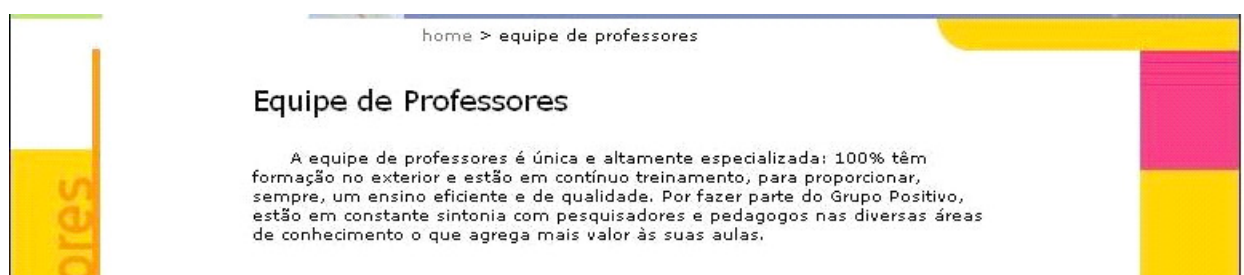


Ilustração 5: E5

E6 é uma escola que trabalha com o sistema de franquia, ofertando aulas de inglês e espanhol e, de acordo com o *site*, o principal diferencial da escola é ensinar a língua por meio de situações do cotidiano, fazendo com que os alunos vivenciem situações pelas quais certamente passarão no dia-a-dia. Além disso, afirma que a eficácia do método utilizado vem sendo comprovada pelos excelentes resultados alcançados pelos alunos, eficácia que, conforme mostra a Figura 6, é garantida pela alta qualificação de seus professores.

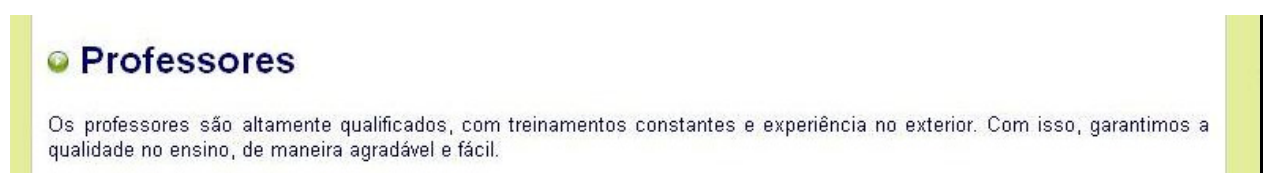


Ilustração 6: E6

Aplicamos os questionários em duas franquias de E6, e confirmando o que está publicado no *site*, verificamos que a maioria dos professores que compõem essas equipes possuem experiência no exterior: E6a conta com uma equipe de 16 professores e, desses, 13 têm experiência no exterior; e 10 dos 12 professores de E6b também possuem essa vivência internacional. (conforme tabela 1)

No *site* de E7 não encontramos uma relação entre a qualificação de seus profissionais e uma experiência internacional, mas a escola apresenta aos alunos outras formas de vivenciar o idioma aprendido na prática, como, por exemplo, a

utilização de programas de TV, história em quadrinhos e artigos de jornais e revistas (figura 7). A escola oferece aulas de inglês e espanhol por meio do sistema de franquias e tornou-se famosa por utilizar os chamados “*drills*” (frases repetitivas que englobam gramática e vocabulário) no ensino de inglês. Ainda hoje, a escola demonstra uma tendência à abordagem estruturalista (na qual o professor é comparado a um adestrador), conforme podemos perceber no trecho “**correta assimilação** de pronúncia e entonação”. (**grifo nosso**) Nessa metodologia, o papel do professor limita-se a seguir os manuais dos livros didáticos²⁸, talvez por isso, a escola não demonstre grandes preocupações em relação aos aspectos analisados nesta pesquisa. (ver tabela 2 – Atualização – escolas). Nosso questionário foi aplicado em duas franquias dessa escola, e apenas uma completou o quadro de professores, conforme tabela 1.

CURSOS | METODOLOGIA

No _____ você aprende inglês e espanhol de acordo com os seus interesses, maturidade e vivência. As situações, especialmente criadas e produzidas para esta finalidade, fazem você vivenciar experiências e adquirir conhecimentos gradativamente, ampliando cada vez mais seu domínio no novo idioma.

Mas, para garantir este domínio, é preciso entrar em contato com a língua nas suas diferentes e naturais formas de comunicação. Por isso, utiliza programas de TV, desenhos animados, histórias em quadrinhos, artigos de jornais e revistas, o que torna o aprendizado da nova língua muito mais estimulante e eficiente.

Desde o primeiro dia de aula, você já fala a língua que está aprendendo e, em sala de aula, o uso do computador agiliza seu aprendizado e estimula sua participação. Aqui você encontra professores altamente qualificados e extremamente atenciosos. Aprender idiomas _____ permite a você total integração com o mundo.

A sua disposição, há CDs que facilitam a aprendizagem e proporcionam constante contato com o idioma. Confira o conteúdo desses CDs:


- Exercícios escritos para serem feitos no computador com correção imediata e áudio dos textos das lições para uma correta assimilação de pronúncia e entonação. Este é o CD-ROM de CALL, encartado gratuitamente nos livros de exercícios

Ilustração 7: E7

²⁸ Importante ressaltar que o material utilizado nas aulas é produzido pela própria escola. De acordo com o *site*, a escola possui uma “eficiente estrutura” para elaboração do conteúdo desses materiais, composta por uma equipe de escritores nativos das línguas inglesa e hispânica.

O *site* da escola E8 tem um formato diferente e suas informações são apresentadas por meio de um vídeo. Depoimentos de alunos aprovando a eficácia das aulas, a qualidade dos professores e a forma como a língua é ensinada apresentam a equipe de professores, sempre enfatizando que a vivência internacional dos professores traz mais benefícios e veracidade às aulas. Além disso, os próprios professores falam sobre como a vivência no exterior foi importante para sua vida pessoal e profissional, além de garantir a qualidade das aulas e a motivação dos alunos. Sendo coerente aos depoimentos sobre sua equipe de professores apresentados no site, a escola possui 19 professores, e todos já vivenciaram uma experiência no exterior. (ver tabela 1)

E9 não respondeu aos questionários enviados, mas ainda assim acreditamos ser pertinente apresentar o texto do *site*, já que a escola destaca a formação e vivência internacional de seus professores, conforme figura 8:



Os cursos consistem em aulas regulares de Inglês, Espanhol e Francês do **nível básico ao avançado**, ministradas por professores com formação e vivência no exterior, que utilizam programas comunicativos e interativos. O principal objetivo é oportunizar o **estudo de línguas estrangeiras**, permitindo ao aluno desenvolver habilidades para ouvir, falar, ler e escrever em um idioma estrangeiro.

Ilustração 8: E9

Conforme Carmagnani afirma, podemos perceber nesse discurso uma intenção de construir um consenso sobre a importância da experiência de imersão na formação de professores de inglês. Conforme mostrado acima, das 9 escolas selecionadas para análise, 8 apresentam em seus *sites* textos que associam uma equipe de professores altamente qualificada a uma experiência internacional. Retomando o final do item anterior, no qual relacionamos os enunciados dos alunos ao discurso publicitário, podemos observar que esse discurso também reflete os enunciados desses alunos, que são o público-alvo dos cursos de inglês. Mais uma vez, nos deparamos com um processo cíclico, no qual os enunciados se entrecruzam, fortalecendo-se um ao outro: enquanto nos enunciados dos alunos predomina a ideia de que uma experiência no exterior é fundamental para a

formação do professor de inglês, o discurso publicitário vai buscar atender a essa 'demanda'; do mesmo modo, enquanto o discurso publicitário reforçar que professores com vivência internacional são garantia de alta qualificação, os alunos tenderão a acreditar nessa afirmação. Nesse caso, tanto o discurso publicitário como os enunciados dos alunos entrevistados surgem como forças centrípetas que movem o discurso que tende a (super)valorizar uma experiência de imersão na formação de professores de inglês, criando uma unicidade.

No entanto, de acordo com a tabela abaixo (conforme dados utilizados na comparação com os textos dos *sites*), concluímos que a realidade das escolas e dos professores não condiz totalmente com o que algumas escolas oferecem em seus *sites* ao afirmarem que todos os seus professores têm vivência internacional (com exceção de E4 e E8).

Sigla	Total de professores	Formação em Letras	Vivência no exterior	Certificado Proficiência
E1	10	5	5	6
E2	20	2	8	10
E3	50	40	40	50
E4	20	2	20	20
E5	25	20	22	24
E6a	16	6	13	9
E6b	12	2	10	4
E7a	0	0	0	0
E7b	9	4	4	3
E8	19	1	19	6
E9	0	0	0	0
E10	3	1	2	2
E11	10	0	8	0
	0	0	0	0
Total	194	83	151	134

Tabela 1

Ainda assim, a valorização da experiência no exterior é bastante expressiva, e temos um importante dado para esta pesquisa: conforme mostra o gráfico 1

(baseado em dados da tabela 1), a (super)valorização de uma experiência no exterior em relação à formação em Letras é real e bastante expressiva.

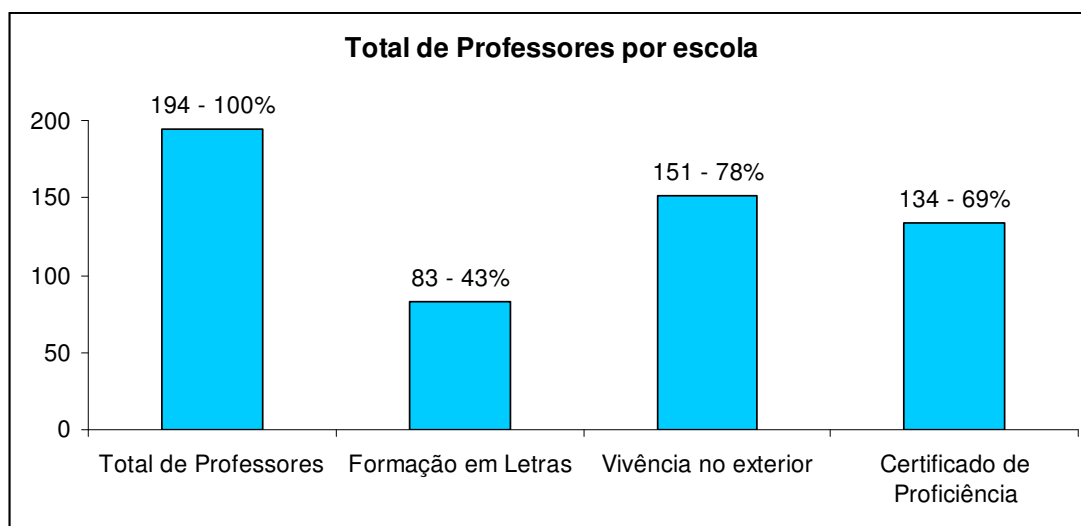


Gráfico 1

Ou seja, dos 194 professores que trabalham nas 13 escolas pesquisadas, apenas 43% (83 professores) possuem formação em Letras, enquanto 78% (151 professores) têm experiência no exterior. É importante ressaltar a grande porcentagem de professores que possuem algum certificado de proficiência na língua inglesa – 69%.

Além desse gráfico, também quantificamos as respostas dos 22 professores entrevistados, e obtivemos os seguintes dados:

- 18 professores possuem certificados de proficiência na língua inglesa;
- 15 professores possuem experiência em países falantes do inglês;
- 7 professores são formados em Letras.

É importante observar que a quantidade de professores com experiência no exterior é inversamente proporcional à quantidade de professores formados em Letras, o que mais uma vez confirma a (super)valorização da experiência no exterior em relação à formação em Letras. Ao transferir esses dados para o gráfico, temos as seguintes proporções:

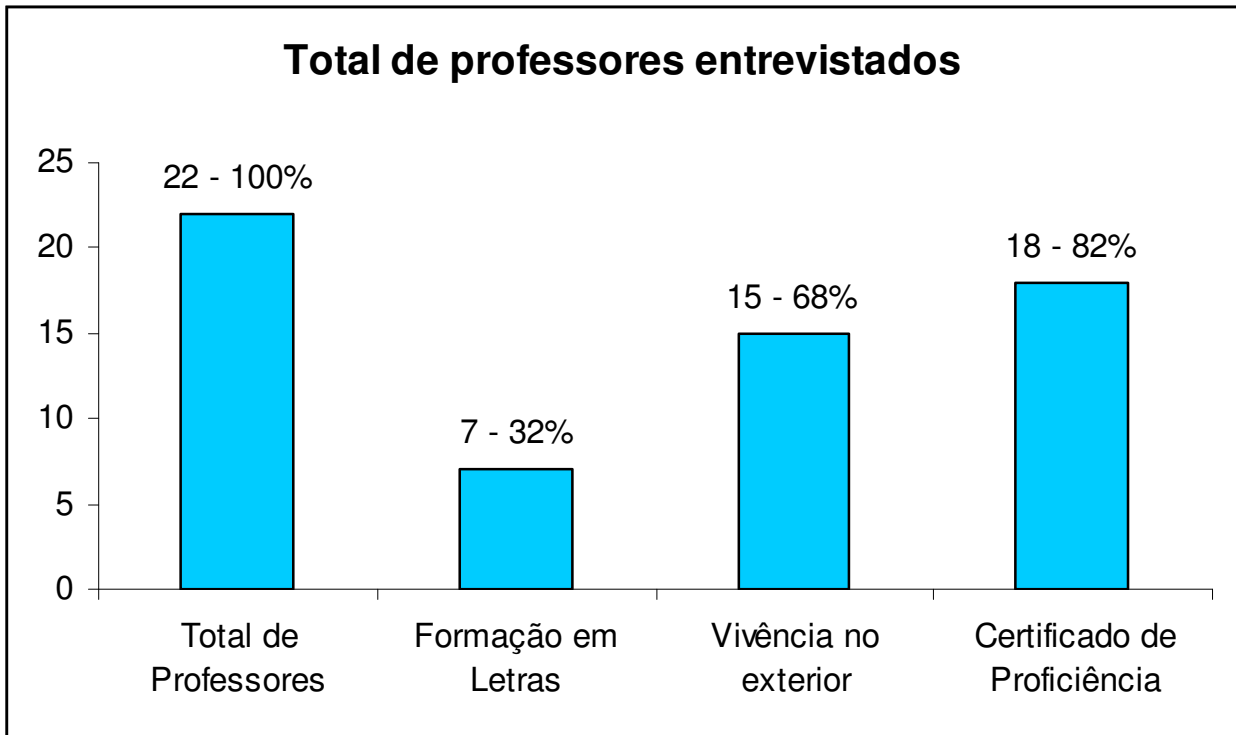


Gráfico 2

- 82% dos professores entrevistados têm no mínimo um certificado de proficiência na língua inglesa;
- 68% possuem vivência no exterior; e
- apenas 32% têm formação em Letras.

De acordo com esses dados, verificamos a desvalorização da formação em Letras, no entanto, identificamos uma grande preocupação em relação à obtenção de um certificado de proficiência na língua.

3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: O QUE É MAIS IMPORTANTE?

Partindo dos dados anteriores, questionamos ainda os coordenadores das escolas e professores de inglês sobre o grau de importância da experiência em países que falam o inglês e da formação em Letras, tanto no mercado de trabalho

quanto na prática em sala de aula. Os resultados serão apresentados em seguida, em forma de gráfico para facilitar o entendimento.

a) segundo os coordenadores:

Em relação à importância da formação em Letras no mercado de trabalho, temos as seguintes proporções:

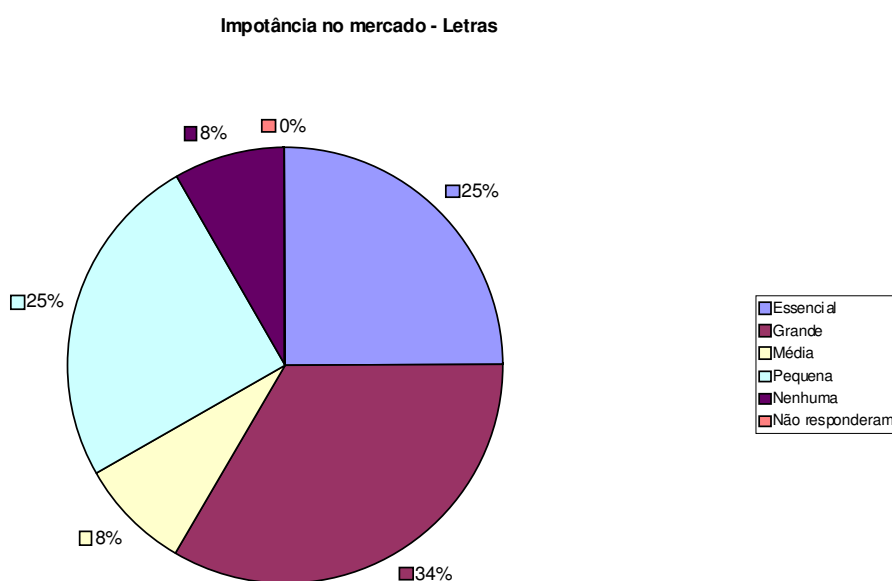


Gráfico 3

- 25% dos coordenadores entrevistados consideram a formação em Letras **essencial** para o mercado de trabalho;
- 34% consideram a formação em Letras de **grande** importância;
- 8% consideram **média** a importância da formação em Letras;
- 25% consideram a formação em Letras de **pequena** importância; e
- 8% atribuem **nenhuma** importância à formação em Letras em relação ao mercado de trabalho.

Em relação à importância da formação em Letras em sala de aula, obtivemos os seguintes dados:

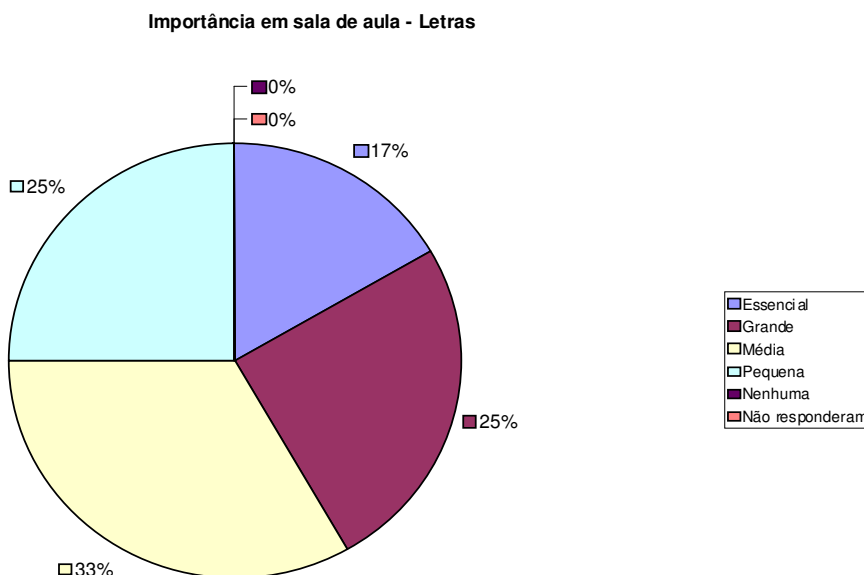


Gráfico 4

- 17% dos coordenadores entrevistados consideram a formação em Letras **essencial** na prática em sala de aula;
- 25% consideram a formação em Letras de **grande** importância na sala de aula;
- 33% consideram **média** a importância da formação em Letras; e
- 25% consideram a formação em Letras de **pequena** importância na prática em aula.

Apesar de esse não ser o objetivo do trabalho, acreditamos ser relevante destacar a diferença apontada pelos coordenadores em relação à formação em Letras no mercado de trabalho e na prática em sala de aula. Esses dados nos auxiliam na construção do panorama final desta pesquisa. Portanto, em um comparativo desses dois aspectos, identificamos os seguintes dados:

- Enquanto 25% dos coordenadores entrevistados consideram **essencial** a formação em Letras no mercado de trabalho, apenas 17% conferem a mesma importância na prática em sala de aula.

- Enquanto 34% consideram **grande** a importância da formação em Letras no mercado de trabalho, 25% conferem a mesma importância na prática em sala de aula.
- Enquanto apenas 8% consideram a importância da formação em Letras no mercado de trabalho **média**, 33% conferem essa mesma importância na prática em sala de aula.
- Em ambos os aspectos - mercado de trabalho e prática em sala de aula - 25% dos coordenadores entrevistados consideram a importância da formação em Letras **pequena**.
- Enquanto 8% dos entrevistados atribuem **nenhuma importância** à formação em Letras no mercado de trabalho, não houve registro desse nível de importância em relação à prática em sala de aula.

Em relação à importância da experiência no exterior no mercado de trabalho, temos as seguintes proporções:

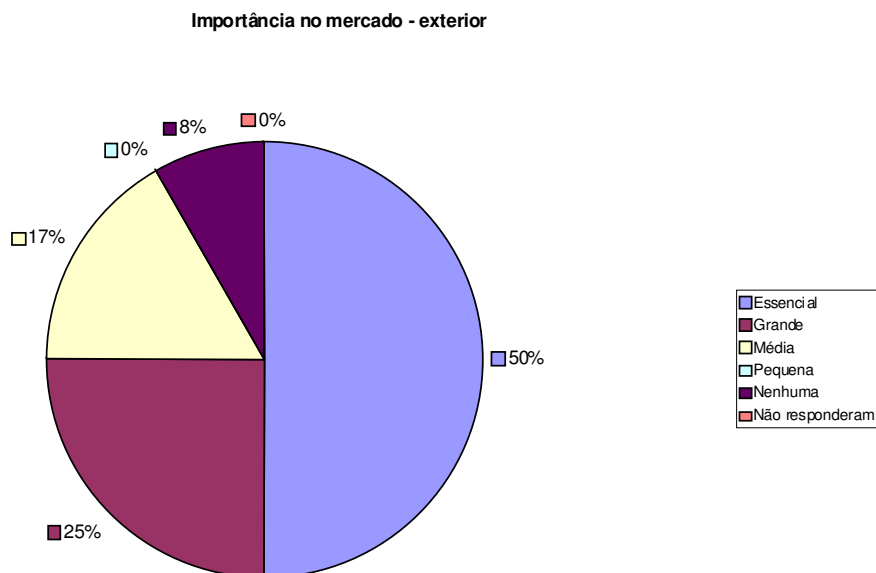


Gráfico 5

- 50% dos coordenadores entrevistados consideram a experiência no exterior **essencial** para o mercado de trabalho;
- 25% consideram a experiência no exterior de **grande** importância;
- 17% consideram **média** a importância da experiência no exterior;
- 0% considera a experiência no exterior de **pequena** importância; e
- 8% atribuem **nenhuma** importância à experiência no exterior em relação ao mercado de trabalho.

Em relação à importância da experiência no exterior em sala de aula, obtivemos os seguintes dados:

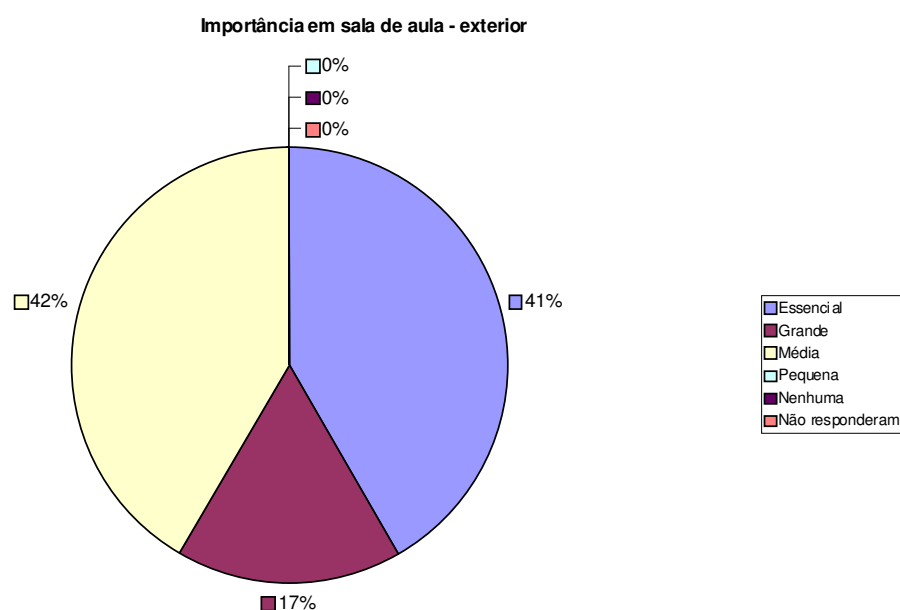


Gráfico 6

- 41% dos coordenadores entrevistados consideram a experiência no exterior **essencial** na prática em sala de aula;
- 17% consideram a experiência no exterior de **grande** importância na sala de aula;
- 42% consideram **média** a importância da experiência no exterior; e
- 0% considera a experiência no exterior de **pequena** importância na prática em aula.

Conforme comparamos os dados anteriores, também ressaltamos a diferença apontada pelos coordenadores em relação à experiência no exterior no mercado de trabalho e na prática em sala de aula. Em um comparativo entre esses dois aspectos, identificamos então os seguintes dados:

- Enquanto 50% dos coordenadores entrevistados consideram **essencial** a experiência no exterior no mercado de trabalho, 41% confere essa mesma importância à prática em sala de aula.
- Enquanto 25% consideram **grande** a importância da experiência no exterior no mercado de trabalho, 17% conferem a mesma importância à prática em sala de aula.
- Enquanto apenas 17% consideram a importância da experiência no exterior no mercado de trabalho **média**, 42% conferem essa mesma importância à prática em sala de aula.
- Em ambos os aspectos - mercado de trabalho e prática em sala de aula - nenhum dos coordenadores entrevistados consideram a importância da formação em Letras **pequena**.
- Enquanto 8% dos entrevistados atribuem **nenhuma importância** à formação em Letras no mercado de trabalho, não houve registro desse nível de importância em relação à prática em sala de aula.

Para concluir o panorama dos enunciados dos coordenadores de cursos de idiomas, apresentaremos um comparativo entre a importância da formação em Letras em relação à experiência no exterior nos dois aspectos avaliados - mercado de trabalho e prática em sala de aula. Temos então os seguintes números:

- Enquanto 25% dos coordenadores consideram **essencial** a formação em Letras para o mercado de trabalho, 50% deles atribuem essa mesma importância à experiência no exterior.
- Enquanto 34% dos coordenadores consideram **grande** a importância da formação em Letras para o mercado de trabalho, 25% deles atribuem a mesma importância à experiência no exterior.

- Enquanto 8% dos coordenadores consideram **média** a importância da formação em Letras para o mercado de trabalho, 17% deles atribuem a mesma importância à experiência no exterior.
- Enquanto 25% dos coordenadores consideram **pequena** a importância da formação em Letras para o mercado de trabalho, nenhum deles atribui a mesma importância à experiência no exterior.
- 8% dos coordenadores entrevistados atribuem **nenhuma importância** a ambos os aspectos - formação em Letras e experiência no exterior - em relação ao mercado de trabalho.

Em relação à prática em sala de aula, os números são os seguintes:

- Enquanto 17% dos coordenadores consideram **essencial** a formação em Letras na prática em sala de aula, 41% deles atribuem a mesma importância à experiência no exterior.
- Enquanto 25% dos coordenadores consideram **grande** a importância da formação em Letras na prática em sala de aula, 17% deles atribuem a mesma importância à experiência no exterior.
- Enquanto 33% dos coordenadores consideram **média** a importância da formação em Letras na prática em sala de aula, 42% deles atribuem a mesma importância à experiência no exterior.
- Enquanto 25% dos coordenadores consideram **pequena** a importância da formação em Letras na prática em sala de aula, nenhum deles atribui a mesma importância à experiência no exterior.
- Em ambos os aspectos - formação em Letras e experiência no exterior - em relação à prática em sala de aula, não houve registro para a opção '**nenhuma importância**'.

De acordo com esses dados, identificamos que a valorização de uma experiência no exterior em relação à formação em Letras está comprovadamente presente nos enunciados dos coordenadores.

b) segundo os professores:

Em relação à importância da formação em Letras no mercado de trabalho, temos as seguintes proporções:

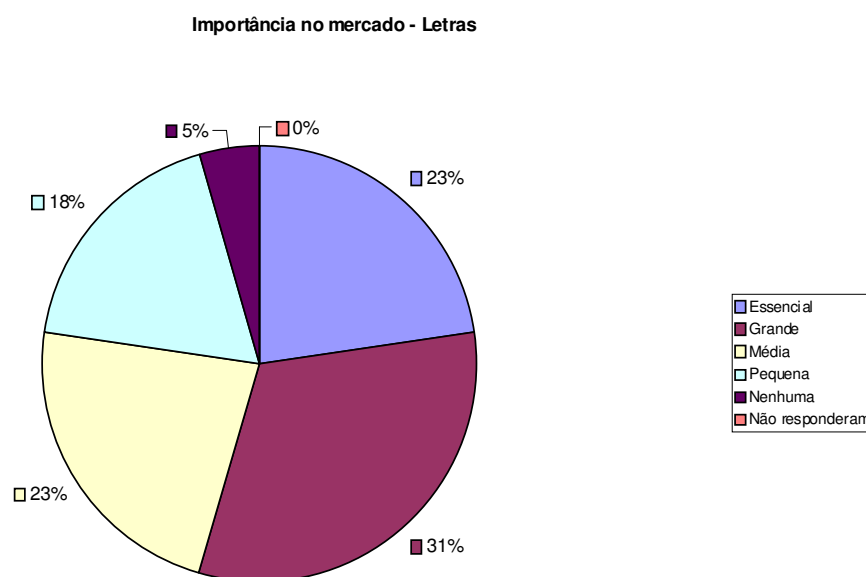


Gráfico 7

- 23% dos professores entrevistados consideram a formação em Letras **essencial** para o mercado de trabalho;
- 31% consideram a formação em Letras de **grande** importância;
- 23% consideram **média** a importância da formação em Letras;
- 18% consideram a formação em Letras de **pequena** importância; e
- 5% atribuem **nenhuma** importância à formação em Letras em relação ao mercado de trabalho.

Em relação à importância da formação em Letras em sala de aula, obtivemos os seguintes dados:

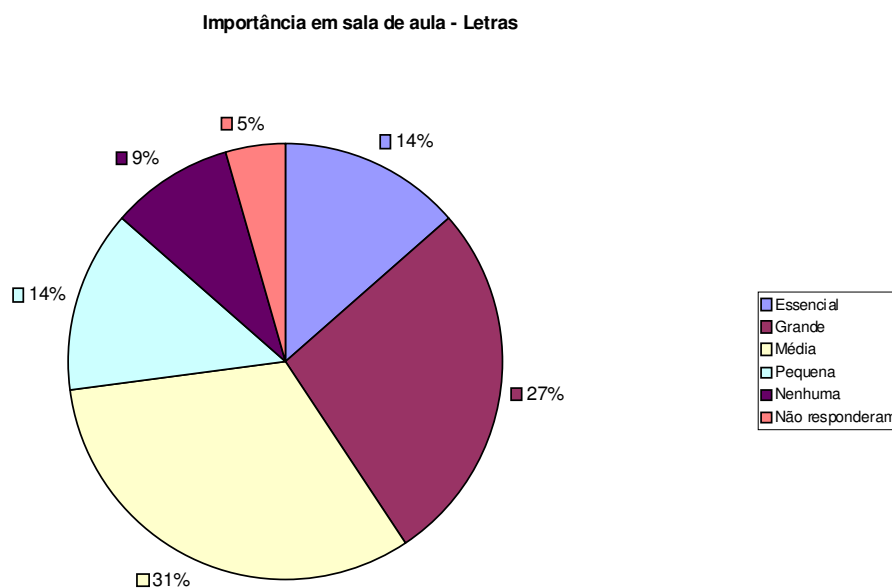


Gráfico 8

- 14% dos professores entrevistados consideram a formação em Letras **essencial** na prática em sala de aula;
- 27% consideram a formação em Letras de **grande** importância na sala de aula;
- 31% consideram **média** a importância da formação em Letras;
- 14% consideram a formação em Letras de **pequena** importância na prática em aula;
- 9% atribuem **nenhuma** importância à formação em Letras em relação à prática em sala de aula; e
- 5% não responderam a questão.

Novamente, vamos destacar a diferença apontada em relação à formação em Letras no mercado de trabalho e na prática em sala de aula, a fim de auxiliar na construção do panorama final desta pesquisa. Ao comparar esses dois aspectos sob o ponto de vista dos professores, identificamos então os seguintes dados:

- Enquanto 23% dos professores entrevistados consideram **essencial** a formação em Letras no mercado de trabalho, apenas 14% conferem a mesma importância à prática em sala de aula.

- Enquanto 31% consideram **grande** a importância da formação em Letras no mercado de trabalho, 27% conferem a mesma importância à prática em sala de aula.
- Enquanto 23% consideram a importância da formação em Letras no mercado de trabalho **média**, 31% conferem essa mesma importância à prática em sala de aula.
- Enquanto 18% consideram **pequena** a importância da formação em Letras no mercado de trabalho, 14% conferem essa mesma importância à prática em sala de aula.
- Enquanto 5% dos entrevistados atribuem **nenhuma** importância à formação em Letras no mercado de trabalho, 9% conferem a mesma importância à prática em sala de aula.
- 5% não responderam a questão.

Em relação à importância da experiência no exterior no mercado de trabalho, temos as seguintes proporções:

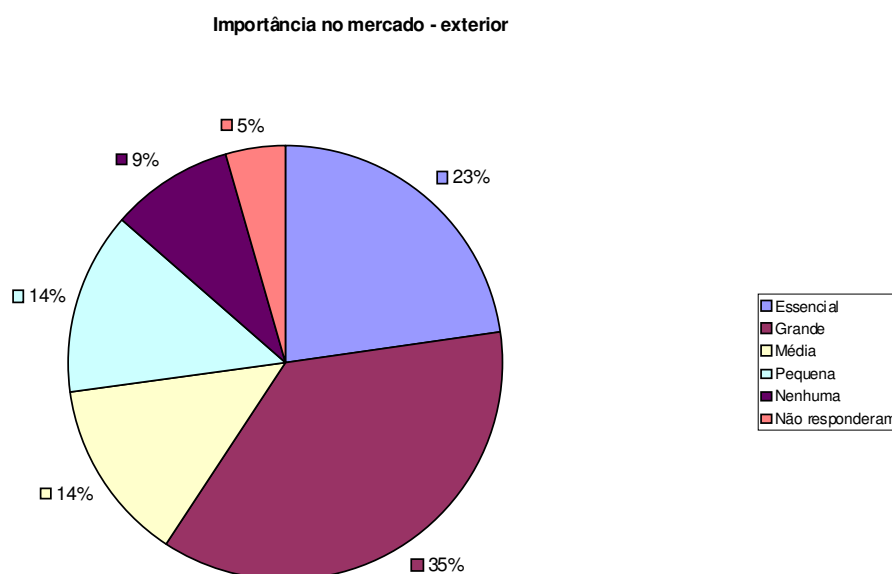


Gráfico 9

- 23% dos professores entrevistados consideram a experiência no exterior essencial para o mercado de trabalho;
- 35% consideram a experiência no exterior de grande importância;

- 14% consideram média a importância da experiência no exterior;
- 14% consideram a experiência no exterior de pequena importância;
- 9% atribuem nenhuma importância à experiência no exterior em relação ao mercado de trabalho; e
- 5% não responderam a questão.

Em relação à importância da experiência no exterior em sala de aula, obtivemos os seguintes dados:

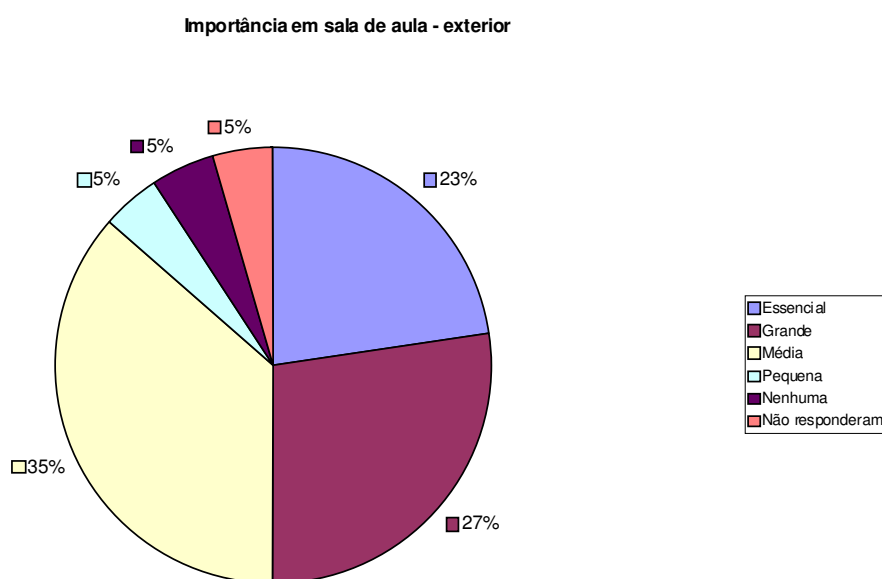


Gráfico 10

- 23% dos professores entrevistados consideram a experiência no exterior essencial na prática em sala de aula;
- 27% consideram a experiência no exterior de grande importância na sala de aula;
- 35% consideram média a importância da experiência no exterior;
- 5% consideram a experiência no exterior de pequena importância na prática em aula;
- 5% consideram a experiência no exterior de nenhuma importância na prática em aula;
- 5% não responderam a questão.

Conforme comparamos os dados anteriores, também ressaltamos a diferença apontada pelos professores em relação à experiência no exterior no mercado de trabalho e na prática em sala de aula. Em um comparativo entre esses dois aspectos, identificamos os seguintes dados:

- 23% dos professores entrevistados consideram **essencial** a experiência no exterior tanto no mercado de trabalho quanto na prática em sala de aula.
- Enquanto 35% consideram **grande** a importância da experiência no exterior no mercado de trabalho, 27% conferem a mesma importância na prática em sala de aula.
- Enquanto apenas 14% consideram a importância da experiência no exterior no mercado de trabalho **média**, 35% conferem essa mesma importância na prática em sala de aula.
- Enquanto 14% consideram **pequena** a importância da experiência no exterior no mercado de trabalho, 5% conferem a mesma importância na prática em sala de aula.
- Enquanto 9% dos entrevistados atribuem **nenhuma** importância à formação em Letras no mercado de trabalho, 5% conferem a mesma importância na prática em sala de aula.

Para concluir o panorama dos enunciados dos professores de inglês, apresentaremos um comparativo entre a importância da formação em Letras em relação à experiência no exterior nos dois aspectos avaliados - mercado de trabalho e prática em sala de aula. Temos então os seguintes números:

- 23% dos professores consideram **essencial** a importância no mercado de trabalho, tanto na formação em Letras quanto na experiência no exterior.
- Enquanto 31% dos professores consideram **grande** a importância da formação em Letras para o mercado de trabalho, 35% deles atribuem a mesma importância à experiência no exterior.
- Enquanto 23% dos professores consideram **média** a importância da formação em Letras para o mercado de trabalho, 14% deles atribuem a mesma importância à experiência no exterior.

- Enquanto 18% dos professores consideram **pequena** a importância da formação em Letras para o mercado de trabalho, 14% deles atribuem a mesma importância à experiência no exterior.
- 5% dos professores entrevistados atribuem **nenhuma** importância à formação em Letras no mercado de trabalho, enquanto 9% apontam a resposta 'nenhuma importância' em relação à experiência no exterior.

Em relação à prática em sala de aula, os números são os seguintes:

- Enquanto 14% dos professores consideram **essencial** a formação em Letras na prática em sala de aula, 23% deles atribuem a mesma importância à experiência no exterior.
- 27% dos professores atribuem **grande** a importância, na prática em sala de aula, tanto à formação em Letras quanto à experiência no exterior.
- Enquanto 31% dos professores consideram **média** a importância da formação em Letras na prática em sala de aula, 35% deles atribuem a mesma importância à experiência no exterior.
- Enquanto 14% dos professores consideram **pequena** a importância da formação em Letras na prática em sala de aula, 5% deles atribuem a mesma importância à experiência no exterior.
- Enquanto 9% dos entrevistados atribuem **nenhuma** importância à formação em Letras na prática em sala de aula, 5% conferem a mesma importância à experiência no exterior.

3.3.1 Fontes de atualização:

Segundo Silveira (1999), a exposição a uma fonte constante de língua em contextos naturais e significativos é um aspecto necessário para que a aquisição da LE efetivamente ocorra. Essa afirmação nos direciona ao nosso objeto de estudo, pois que melhor fonte de exposição à língua/cultura-alvo, senão uma experiência de imersão? No entanto, existem outras possibilidades dessa exposição ocorrer. Um exemplo é a utilização de textos autênticos na sala de aula, a fim de trazer para os alunos textos atuais e que traduzem a realidade e a interação social da língua.

Conforme demonstram os dados acima, as formas mais usadas pelas escolas para atualização de seus professores não condizem com o discurso predominante em questão neste trabalho. As principais fontes de atualização apontadas pelos coordenadores são, respectivamente: jornais, cursos, revistas e TV; sendo que das dez fontes citadas nos questionários, o item 'viagens' obteve 0%.

Além disso, também perguntamos aos professores como eles costumam atualizar seus conhecimentos na área, e as respostas de certa forma estão de acordo com os meios de atualização disponibilizados pela escola, mas ainda assim não condizem com esse discurso predominante e com as respostas apontadas anteriormente:

cursos	TV	jornais	revistas	leitura específica em/sobre inglês, metodologia, etc.	internet	filmes	viagens frequentes	encontros escolares	seminário / workshops	outros
4	9	7	8	3	5	6	2	-	1	-
8	3	7	6	5	2	4	-	-	9	contato com nativos
1	1	-	-	1	1	1	1	-	1	-
1	1	-	-	-	1	1	-	1	-	-
1	-	-	5	2	-	-	-	4	3	-
5	-	-	7	1	2	3	-	6	4	-
-	4	-	-	2	5	6	-	3	1	-
-	2	3	-	4	1	-	-	-	5	-
7	4	8	2	1	3	6	10	9	5	-
4	6	8	2	1	3	7	9	5	4	-
3	4	7	-	2	5	6	-	-	1	-
2	1	3	1	1	1	1	4	2	2	-
5	4	5	5	5	2	1	4	4	3	música
1	-	1	-	1	1	1	1	-	1	-
-	-	-	1	1	1	-	-	-	-	-
1	-	-	-	2	3	5	-	6	4	CNN BBC
2	1	-	-	5	3	4	-	-	-	-
1	8	10	9	2	6	7	5	3	4	-
-	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-
-	1	-	-	-	-	1	1	-	1	-
1	1	-	-	-	1	1	1	-	-	-
-	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-

Tabela 3

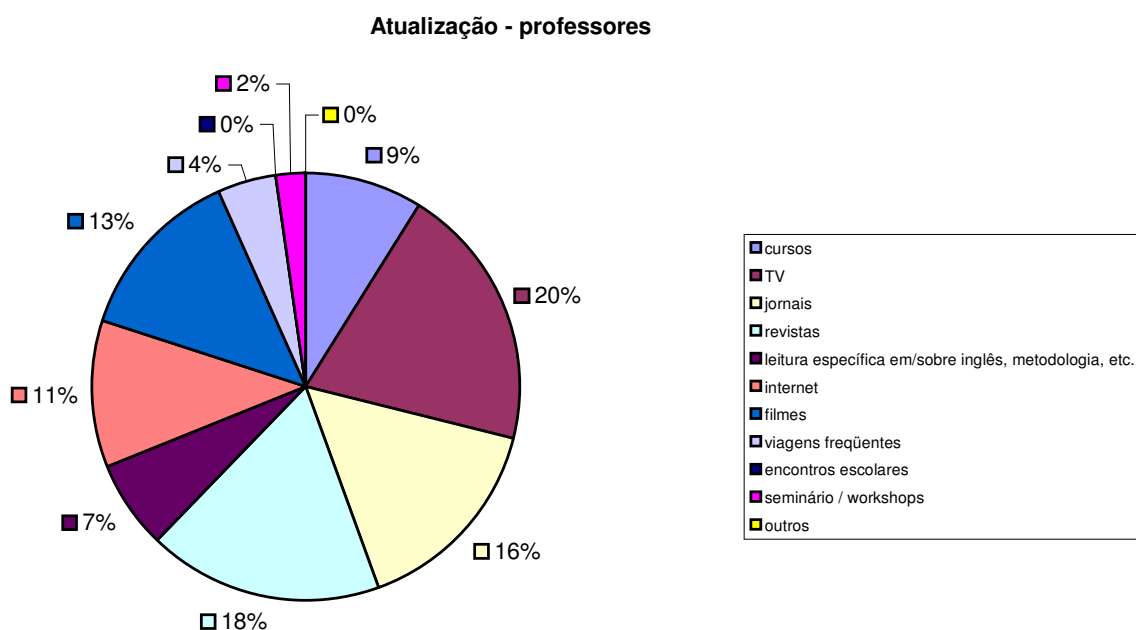


Gráfico 12

Segundo os professores, as fontes mais freqüentes de atualização são: TV, revistas, jornais, filmes e internet; e o item 'viagens' aparece em 8º lugar. Percebemos, então, que as fontes de atualização dos professores, estão muito distantes do discurso que tende a (super)valorizar uma experiência de imersão em países da língua/cultura-alvo. E que existem outras fontes, que podem ser até mais ricas e consistentes do que uma 'experiência internacional', já que por meio de textos de revistas, jornais, filmes e da internet, qualquer professor pode conhecer melhor a língua/cultura dos países que falam inglês como língua oficial.

Além disso, as respostas apontam para uma preocupação, tanto dos professores como das escolas, no aprimoramento didático, principalmente por meio de leitura específica e participação em cursos e seminários. Vale ressaltar que os dados anteriores apontam que o discurso que tende a (super)valorizar uma experiência de imersão em relação à formação em Letras ecoa em diversos enunciados, mas quando tratamos dos meios de atualização desses professores, 'viagens' representa uma pequena porcentagem. O que nos remete novamente aos conceitos de forças centrípetas e centrífugas do Círculo de Bakhtin, pois enquanto

diversos enunciados ecoam a (super)valorização de uma experiência no exterior na formação do professor de inglês (força centrípeta, que unifica e centraliza esse discurso predominante), enunciados como essas fontes de atualização contradizem essa predominância e funcionam como forças centrífugas (que descentralizam e desunificam).

Podemos concluir então que apesar desse discurso que (super)valoriza uma experiência de imersão na formação do professor de inglês ser realmente predominante, ele não nega totalmente a relevância da formação em Letras, nem a importância da “didática” e da “metodologia” como aspectos essenciais em um professor. Além disso, é importante ressaltar que ele não é um discurso uniforme e que os enunciados que o compõem não formam uma unicidade absoluta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Com base nos enunciados de alunos, professores e coordenadores de cursos de inglês, seja no mercado de trabalho ou na prática em sala de aula, a resposta ao título desta dissertação – “A experiência de imersão na formação do professor de inglês: essencial ou complemento?” – é que a experiência no exterior é um fator essencial na formação desse profissional para a maioria dos entrevistados. É importante considerar que em ambos os aspectos a resposta “essencial” surge com grande percentagem em relação aos outros níveis, assim como quando comparamos a experiência no exterior à formação em Letras e a diferença percentual também é bastante expressiva. No entanto, isso não anula a importância da formação em Letras, embora diminua bastante o seu valor nos dois aspectos analisados.

Há um aspecto muito importante que, na minha opinião, deve ser considerado (e investigado) – que se baseia na minha experiência pessoal e, apesar de ainda não comprovado cientificamente, pode ser um complemento ao objeto e resultado desta pesquisa: a observação, não confirmada, de um grande interesse de professores de inglês que são formados em Letras, em complementar seus estudos com uma experiência no exterior; enquanto que, por outro lado, não é observado o mesmo interesse entre professores que possuem experiência no exterior em cursar Letras. Assim como foi realizado nesta pesquisa, seria interessante avaliar essa questão junto aos professores para comprovar se essas observações têm fundamento. Podemos, então, arriscar hipóteses que se confundem com o percurso e as conclusões desta pesquisa: 1) essa percepção pode acontecer devido ao ciclo vicioso que já foi citado anteriormente – por um lado, o discurso predominante que identificamos neste trabalho aponta que a experiência no exterior tem um valor muito importante na formação do professor de inglês, tanto no mercado de trabalho quanto na prática em sala de aula, por outro lado, esse discurso predominante é alimentado por essa percepção; 2) essas observações poderiam ser uma resposta ao título da dissertação se considerarmos que a experiência no exterior é **essencial** na formação do professor que não é formado em Letras; e é um complemento para aquele que possui um diploma nesse curso. No entanto, para confirmar essas hipóteses, sugerimos que seja dada continuidade aos estudos. Dessa forma, esta pesquisa se mostrou uma pioneira nos estudos relacionados à formação do

professor de língua estrangeira no âmbito aqui abordado, e abriu espaço para novos questionamentos de muita relevância nesta área.

Podemos relacionar a questão “Teacher, você já foi para o exterior?” às observações apontadas acima e, segundo relatos informais, quando se é formado em Letras, a experiência no exterior garante mais segurança ao profissional do que o conhecimento propriamente dito. Isso nos leva a questionar também o tipo de experiência de imersão que esse professor passou, que ao ser analisada deve passar por critérios mais rigorosos, já que muitas vezes, essa vivência não tem nenhuma relação com o ensino de línguas estrangeiras. Assim, é possível que o professor que possui vivência internacional ocupe uma vaga em cursos de idiomas, no lugar de um professor que é formado em Letras, e apresente deficiência didática, aspecto que para os alunos é fundamental.

Entretanto, mesmo diante de respostas que em sua maioria desvalorizam a formação em Letras, é preciso considerar a grande oferta de cursos de Letras em Curitiba. Por isso, é preciso avaliar o nível do curso de Letras que o professor está cursando/cursou, pois dentre os cursos oferecidos existem aqueles (poucos) que se destacam em avaliações nacionais e que são muito bem avaliados pelos institutos de idiomas, e aqueles que focam principalmente na língua materna e deixam falhas em relação à formação do professor em língua estrangeira. Porém, isso também são apenas especulações, que devem ser investigadas para conclusões reais e, quem sabe, levar os cursos de Letras a reavaliarem seus objetivos, seus currículos e as práticas pedagógicas na formação em Letras como professor de língua estrangeira.

Quando Coracini nos aponta o “bom aprendiz” de língua estrangeira, nos remetemos ao “bom professor” de língua estrangeira, e então surgiram as questões: a) para ser um bom professor de inglês é preciso ter essa experiência no exterior?; b) é possível ensinar a língua estrangeira em sua 'plenitude' sem nunca ter visitado o país da língua-alvo? Em resposta a essas questões, concluímos que ser um “bom professor” de LE é muito relativo e, de acordo com as respostas analisadas, está mais relacionado à conhecimento didático do que necessariamente a uma experiência de imersão ou à formação em Letras. Pois, conforme apontamos anteriormente, tanto a formação em Letras quanto a vivência no exterior devem ser profundamente avaliadas para que possa ser considerada válida na formação do professor de inglês.

Por esse motivo, alguns institutos de idiomas oferecem treinamentos para os profissionais que comprovem ter conhecimento na língua estrangeira – seja por vivência no exterior, experiência anterior como professor de línguas, ou por obtenção de certificados de proficiência na língua. Essa é uma forma de habilitar didaticamente esses profissionais, de acordo com os pressupostos da escola.

Portanto, concluímos que mesmo que a maioria dos enunciados aponte para a supervalorização de uma experiência de imersão, ela funciona como um aspecto muito importante e valorizado na formação dos professores de inglês, mas não essencial, já que escolas e professores buscam outros elementos (como treinamentos pedagógicos e certificados de proficiência) para concretizar essa formação. Ao entender a experiência de imersão em países onde o inglês é falado como um complemento à formação de professores de LE, podemos relacioná-lo a outras áreas, como a história. Por exemplo, nossos professores de história poderiam complementar seus conhecimentos sobre a história do Brasil, se tivessem a oportunidade visitar os museus e cidades históricas do país, a fim de ‘conhecer’ essa história onde ela efetivamente aconteceu. Isso acrescentaria muito na sua formação, mas o fato de não ter a oportunidade de conhecer esses lugares não desqualifica esse professor de história. Por isso, entendemos que a experiência de imersão é um importante complemento, mas que não deve ser concebida como um aspecto essencial na formação de professores de língua estrangeira²⁹.

Vale também destacar, além das indicações de investigações citadas acima, outras sugestões de pesquisas que surgiram no percurso deste trabalho para aqueles que se interessam em pesquisar aspectos que envolvem o ensino de língua estrangeira. Como exemplos, podemos citar: um estudo sobre o freqüente baixo rendimento dos alunos em escolas tradicionais brasileiras, considerando a carga horária oferecida, o conteúdo estudado e fatores que influenciam nesse processo de ensino; e uma análise sobre a prática em sala de aula de LE, considerando os resultados desta pesquisa e as várias formações dos professores encontradas no mercado - formação em Letras sem experiência no exterior, formação em Letras com experiência no exterior e sem formação em Letras e com experiência no exterior.

²⁹ Retomando o exemplo de professores de história, podemos, de uma maneira um pouco elástica, comparar essa experiência de imersão em um país falante de inglês, como uma visita a um museu, em que se aprende muito sobre a história no local, mas não habilita nenhum visitante a dar aulas de história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M.M. Os Estudos Literários Hoje. In. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M.M. (Voloshinov) Língua, Fala e Enunciação. In. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6ª edição. São Paulo, Hucitec, 1992.
- _____. *Questões de Literatura e Estética (A Teoria do Romance)*. São Paulo, Hucitec, 1988.
- BASTOS, M. de L. (1998) Identidade cultural e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: **Ensino de Língua Inglesa – Reflexões e Experiências**. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (org.). 2ª edição. Campinas, Pontes Editores, 1998.
- CARMAGNANI, A. M. G. (2001) As escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira. In: **Inglês como Língua Estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. Anna Maria G. Carmagnani e Marisa Grigoletto (org.). Edição bilíngüe. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, Humanitas FFLCH -USP, 2001.
- CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia: O discurso competente e outras falas**. São Paulo, Moderna, 1981.
- CORACINI, M. J. **Língua Estrangeira e Língua Materna: Uma Questão de Sujeito e Identidade**. In: **Identidade e Discurso**. Maria José Coracini (org.). Campinas, Ed. Unicamp, 2003.
- COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O professor de inglês: Entre a alienação e a emancipação **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 11-36, Jan-Jun/2001. Disponível em: http://biblioteca.ricesu.com.br/art_link.php?art_cod=853 Acesso em: 10/08/2008 às 15h30.
- EAGLETON, T. **A Idéia de Cultura**. São Paulo, Unesp, 2005.
- JANZEN, H. E. **Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de língua estrangeira: o conceito lingüístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

- JANZEN, H. E. **O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível.** Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- LEFFA, V. J. (1999) O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. In: **Contexturas, APLIESP, nº 4, 13-24.** Universidade Católica de Pelotas (Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/ensinole.pdf>) Acesso em: 03/03/2008 às 17h24.
- MARQUES, Maria Celeste Said. (2001) **Vozes bakhtinianas: breve diálogo.** In: Primeira versão. Editora da Universidade Federal de Rondônia. (Disponível em <http://www.primeiraversao.unir.br/artigo36.html>) Acesso em: 03/03/2008 às 17h45.
- PAIVA, V. L. M. de OLIVEIRA e (1998) A língua inglesa no Brasil e no mundo. In: **Ensino de Língua Inglesa – Reflexões e Experiências.** Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (org.). 2ª edição. Campinas, Pontes Editores, 1998.
- SCHÜTZ, Ricardo. (2003) O Inglês e o Português no Mundo. English Made in Brazil (Disponível em: www.sk.com.br/sk-stat.html). Acesso em: 27/10/2008.
- SILVEIRA, M. I. M. (1999). Línguas Estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió – São Paulo. Edições Catavento, 1999.
- SIQUEIRA, S. **O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês.** Artigo de Doutorado em Letras e Lingüística da Universidade Federal da Bahia. (Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/04/pdf/ssiqueira.pdf>) Acesso em: 03/03/2008, às 16h30).
- VOLOSHINOV, V.N. **Discourse in Life and Discourse in Art.** In: Freudianism. A Marxist Critique. New York, Academic Press, 1976. P.93-116.

APÊNDICE A - ALUNOS

Considerando sua experiência como aluno de cursos de inglês, responda às seguintes questões:

- 1- Você já estudou inglês? Há quanto tempo?
- 2- Qual a sua profissão e a relação da sua vida profissional com o inglês?
- 3- Para você, qual é a importância do ensino de inglês no Brasil?
- 4- Na sua opinião, como os alunos vêm as aulas de inglês e por que eles procuram um curso?
- 5- Para você, como aluno, o que é essencial que um professor de línguas tenha?
- 6- E o que é essencial em uma aula de inglês? Por que?
- 7- O que não pode faltar na formação desse professor? Por que ?
- 8- O que você considera um bom professor de inglês (de línguas)? Por que?
- 9- Entre professores de inglês que você já teve, que características positivas e negativas em comum se destacam?
- 10- Você já viajou para países em que o inglês é a língua oficial?
Se SIM, responda à pergunta 11.
Se NÃO, responda à pergunta 12.
- 11- Você já viajou para países em que o inglês é a língua oficial? “SIM”
 - a) Para que país(es) você viajou?
 - b) Quando?
 - c) Quanto tempo durou(raram) a(s) viagem(ens)?
 - d) Qual foi o motivo da(s) viagem(ns)?

e) Você percebe a influência de algumas características adquiridas durante essa(s) viagem(ens) no seu aprendizado?

f) Se sim, como e por que isso ocorre?

12- Você já viajou para países em que o inglês é a língua oficial? “NÃO”

a) Você gostaria de viajar para países em que o inglês é a língua oficial?

b) Para que país(es)?

c) Essa(s) viagem(ens) teria (teriam) relação com seus estudos de inglês?

d) Que tipo de relação?

e) No seu aprendizado você percebe uma carência de algumas características que poderiam ser adquiridas durante essa(s) viagem(ens)?

f) Se sim, como e por que você tem essa percepção?

APÊNDICE B

Considerando sua experiência como coordenador de cursos de inglês, responda às seguintes questões:

1- Como você se tornou coordenador de inglês e há quanto tempo você atua na área ?

2- Qual a sua formação (cursos e instituições)?

3- Na sua opinião, qual é o nível de proficiência mínima na língua inglesa para ser professor de inglês?

- () expert user () very good user () good user () competent user
 () modest user () limited user () outros _____

4- Cite 3 aspectos essenciais na sua formação de professores que possibilitam atingir um nível de proficiência suficiente para ocupar o cargo:

5- Sobre certificados de proficiência na língua inglesa, marque as opções que se encaixam no perfil da escola:

5.1- Quais desses certificados a escola exige?

- () não exige nenhum () TOEFL () TOIEC () IELTS () KET () PET () FCE () CAE () CPE () Michigan Test () outros _____

5.2- Qual a importância de um certificado de proficiência em língua inglesa para que um professor ocupe uma vaga na sua escola?

- () nenhuma () pequena () média () grande () essencial
 Explique: _____

5.3- E na prática, em sala de aula, qual a importância de um certificado de proficiência na língua?

- () nenhuma () pequena () média () grande () essencial
 Explique: _____

6- Sobre experiência em países de língua inglesa, marque as opções que se encaixam no perfil da escola:

6.1- A escola exige experiência em países que falam inglês como língua nativa? () NÃO () SIM

6.2- Com que frequência seus professores viajam para países em que o inglês é a língua oficial?

- () semestralmente () anualmente () para eventos () outros _____

6.3- Qual a importância de uma experiência no exterior para se ocupar uma vaga de professor de inglês?

() nenhuma () pequena () média () grande () essencial

Explique: _____

6.4- E na prática, em sala de aula, qual a importância dessa experiência?

() nenhuma () pequena () média () grande () essencial

Explique: _____

7- Sobre formação no curso de Letras, marque as opções que se encaixam no perfil da escola:

7.1- A escola exige formação superior no curso de Letras?

() NÃO () SIM - Letras – Inglês () SIM - Letras Português/Inglês () SIM - outros _____

7.2- Na sua opinião, qual a importância da formação em Letras (habilitação em inglês) para se ocupar uma vaga de professor de inglês?

() nenhuma () pequena () média () grande () essencial

Explique: _____

7.3- E na prática, em sala de aula, qual a importância da formação em Letras?

() nenhuma () pequena () média () grande () essencial

Explique: _____

8- Para você, qual é a relação entre língua e cultura nas aulas de inglês da sua escola?

() nenhuma () pequena () média () grande () essencial

Explique: _____

9- Enumere por grau de importância os meios que a escola e os professores utilizam para se atualizarem:

() cursos () TV () jornais () revistas () leitura específica em/sobre inglês, metodologia, etc. () internet () filmes () viagens frequentes () encontros escolares () seminários e workshops () outros _____ () outros _____ () outros _____ () outros _____

10- Observações e comentários:

11- Para fins quantitativos, complete a tabela:

Total professores de inglês da escola	Professores com Formação em Letras (Inglês)	Professores com Experiência no Exterior (países que falam inglês)	Professores com Certificados de Proficiência em Língua Inglesa

APÊNDICE C

1- Como você se tornou professor de inglês e há quanto tempo você atua na área ?

2- Como você aprendeu inglês?

() língua nativa () educação bilíngüe () cursos de idiomas () formação em Letras
 () vivência no exterior – quanto tempo? _____ () outros _____

3- Na sua opinião, qual o seu nível de proficiência na língua inglesa?

() expert user () very good user () good user () competent user
 () modest user () limited user () outros _____

4- Cite 3 aspectos essenciais na sua formação que possibilitaram atingir esse nível de proficiência:

5- Sobre certificados de proficiência na língua inglesa, marque as opções que se encaixam no seu perfil:

5.1- Quais desses certificados você possui?

() não possui () TOEFL () TOIEC () IELTS () KET () PET ()
 FCE () CAE () CPE () Michigan Test () outros _____

5.2- Quando você fez e qual foi o resultado? (Se mais de um, considere o último ou o mais importante.)

5.3- Na sua opinião, qual a importância de um certificado de proficiência para se ocupar uma vaga de professor de inglês?

() nenhuma () pequena () média () grande () essencial

Explique: _____

5.4- E na prática, em sala de aula, qual a importância de um certificado de proficiência na língua?

() nenhuma () pequena () média () grande () essencial

Explique: _____

6- Sobre experiência em países de língua inglesa, marque as opções que se encaixam no seu perfil:

6.1- Você tem experiência em países que falam inglês como língua nativa? () NÃO ()

SIM

Países?					
Quando?					
Quanto tempo?					

6.2- Com que frequência você costuma viajar para países em que o inglês é a língua oficial?

semestralmente anualmente para eventos outros _____

6.3- Na sua opinião, qual a importância de uma experiência no exterior para se ocupar uma vaga de professor de inglês?

nenhuma pequena média grande essencial

Explique: _____

6.4- E na prática, em sala de aula, qual a importância dessa experiência?

nenhuma pequena média grande essencial

Explique: _____

7- Sobre formação no curso de Letras, marque as opções que se encaixam no seu perfil:

7.1- Você possui formação superior?

não Letras – Inglês Letras Português/Inglês outros _____

7.2- Quando e em que instituição você se formou?

7.3- Na sua opinião, qual a importância da formação em Letras (habilitação em inglês) para se ocupar uma vaga de professor de inglês?

nenhuma pequena média grande essencial

Explique: _____

7.4- E na prática, em sala de aula, qual a importância da formação em Letras?

nenhuma pequena média grande essencial

Explique: _____

8- Para você, qual é a relação entre língua e cultura?

nenhuma pequena média grande essencial

Explique: _____

9- Enumere por grau de importância os meios que você utiliza para se atualizar como professor de inglês:

cursos TV jornais revistas leitura específica em/sobre inglês, metodologia, etc.

internet filmes viagens frequentes encontros escolares seminários e workshops outros _____ outros _____ outros _____ outros _____

10- Observações e comentários:
