



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada

**Salas de aula (não) franqueadas: arenas de abordagens de primeiros,
segundos e terceiros**

Daniella de Souza Bezerra

Brasília

2007



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada

Daniella de Souza Bezerra

Salas de aula (não) franqueadas:

arenas de abordagens de primeiros, segundos e terceiros

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida
Filho

Brasília

2007

Daniella de Souza Bezerra

Salas de aula (não) franquadas:

arenas de abordagens de primeiros, segundos e terceiros

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovado em 21 de dezembro de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (UnB)

Orientador

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo (UNESP)

Examinador externo

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho (UNB)

Examinador interno

Profa. Dra. Maria Luisa Ortíz Alvarez (UNB)

Suplente

*A quem me oferece incomensurável e suave amor;
A quem me contenta nos descontínuos descontentos;
A quem me apetece, afaga e protege nas (v)indas da incessante montanha russa da
vida;
Enfim, é a você, Leandro, que dedico esta empreitada acadêmica.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo acalento e proteção espiritual.

Ao meu professor orientador Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, a quem realmente tenho imensa admiração, respeito, veneração e encanto desde minhas primeiras leituras em Lingüística Aplicada, por abrilhantar esta dissertação com suas aquilatadas contribuições. Para mim, é literalmente uma honra poder chamá-lo de orientador.

Ao professor Dr. Douglas Altamiro Consolo, pela disposição, e sacrifício em participar de uma pré-natalina defesa.

Ao professor Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, por ter aceitado com muita boa vontade o nosso convite.

À guerreira professora Dr. Maria Luisa Ortíz Alvarez, que, sem saber, foi a primeira a mostrar-me que existem deuse(a)s acadêmicos que se abaixam para se comunicar com os inexperientes pesquisadores em formação. Agradeço pelo exemplo de fraternidade, acessibilidade, humildade e acalento.

Ao Departamento de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da UNB, em especial à Thelma e à Eliane, pela generosa prestatividade e atenção.

Aos professores desse departamento, em razão da alegria que tenho em pelo menos sentir um pouco a luz dessas grandes estrelas.

À professora Dr. Haruka Nakayama, por ter, em vida, disciplinado e firmado meu encanto pela UNB.

Ao professor Dr. Enrique Huelva, pelo exemplo de postura profissional e brilhante inteligência.

A meu marido, amigo, amante e companheiro, Leandro, por ter sido a pessoa mais sacrificada durante a condução desta pesquisa.

A minha mãe, Maria Lúcia, pela infinita dedicação, atenção e sacrifício em prol da minha edificação holística.

A meu pai, Calixto, pelo exemplo de seriedade, disciplina e honestidade.

A meu irmão caçula, Calixtinho, pelo exemplo de ressurreição, candura e malandragem.

A meu irmão César, pelo exemplo de organização e pacifismo.

Às minhas avós, Polina, Arabela e Aparecida, pelas incessantes orações e protecionismo.

A meu avô, que junto a Deus zela por mim.

Aos meus tios Francisco e Gisselly e aos meus primos Adriano e Diana, pelo exemplo de família, presença e verdade.

Aos meus filhos, que ainda não foram concebidos corporeamente, pela demonstração de que amor se multiplica probalisticametne em cada afago.

Aos meus colegas Ismáyle, Leticia e Valéria, pela prontidão, gentileza e apoio.

Ao meu “sócio” Daniel, pelo exemplo de crescimento, desprendimento, luta e amizade.

Às escolas e colegas com quem trabalho (ei), por oportunizar a construção de minha práxis pedagógica.

Aos meus alunos, que (in)diretamente me revigoram e justificam a razão de minha docência.

“Como podemos reconhecer as algemas que a tradição nos coloca? Se as reconhecemos, é por que já estamos aptos a quebrá-las”.

(Franz Boas)

RESUMO

Em busca de mais clarividências sobre a incidência e a tensão de abordagens várias na grande operação do ensino de línguas, conduzimos esta pesquisa qualitativa a partir de um corpus oriundo 1) dos meus depoimentos em blogs a respeito das minhas vivências em salas de aula (não) franqueadas de ensino-aprendizagem de Inglês; 2) das coletas e análise do material didático utilizado nesses dois contextos e 3) das (auto)-observações, gravações e transcrições de aulas. Os dados apreendidos de tais instrumentos foram ainda triangulados com os insights vindos das entrevistas semi-estruturadas que foram feitas com outros dois professores que também atua(ra)m nos mesmos contextos. A análise e discussão desses dados, que foram feitos a partir dos procedimentos de análise de abordagem de Almeida Filho (1999), revelaram que não é a abordagem de ensinar do professor, necessariamente, a timoneira. Outras abordagens tais como a abordagem de ensinar da franquia e abordagem de aprender dos alunos têm maior incidência do que a do próprio professor sob a operação de ensino nas salas de aula (não)fraqueadas que foram analisadas. Isso indica que nessas condições, não é a abordagem do professor que está sendo atravessada por abordagens tidas como de terceiros em Almeida Filho (1997), e sim que, é ela que está criando tensões, ora contínuas ora alternadas, com a abordagem de primeiros e segundos, que dependendo da arena posta em análise, é a abordagem de ensino da franquia ou a abordagem de aprender do aluno. Além disso, apreendemos que no locus de ensino franqueado analisado, há um esforço perene em 1) anular as incidências de abordagens do professor e do aluno, e 2) plasmar a abordagem do professor com a da franquia a fim de criar uma ilusão de fasagem de abordagem, principalmente em professores que disponham de um ainda tênue quadro de competências. As tensões de titãs abordagens incidentes em arenas franqueadas elevam, então, a noção da imprescibilidade da empoderação do professor de LE enquanto pré-requisito para a liderança das decisões que são tomadas em sua arena de atuação, bem como (re)acendem a discussão no tocante a otimização das relações entre especialistas das franqueadoras, professores e alunos como meio de dar uma roupagem mais localista e significativa, e menos estandardizada, aos eventos de sala de aula.

Palavras-chave: abordagem; franquia; tensão; formação de professor.

ABSTRACT

In search for more evidences about the incidence and the tension of several approaches in the great language teaching operation, a qualitative research was led based on a corpus derived from 1) my blogs' entries which remind my experiences in (not) franchiced classrooms ; 2) the gathering and analysis of the materials used in both contexts and 3) the (self)-observation, notes and transcriptions of classes. The apprehended data of such instruments were compared with insights derived from semi-structured interviews that had been made with other two teachers who also work (ed) in the same contexts. The analysis and discussion of these data, done by procedures of approach analysis suggested by Almeida Filho(1999), showed that it is not the teacher's approach, necessarily, the guide. Other approaches, such as the approach of the franchising and the students' learning approach, have higher incidence than the teacher's approach on the operation in the (not) franchiced classrooms that had been analyzed. This indicates that under these conditions it is not the teacher's approach which is being crossed by third approaches, as Almeida Filho said (1997), but that it is the teacher's own approach which is creating tensions, either continuous or alternated, with the first and second approaches, that according to the place will be the franchised or the student's learning approach. Moreover, we noticed that in the franchised context, which we analysed, there was a continued effort in 1) eliminating the incidences of the teacher and the students' approaches 2) shapping the teacher's approach and the franchised one in order to create an illusion of a perfect approaches' relationship, specially in teachers who still have a weak set of competences. The tensions between strong approaches, that incide on the franchised área, raise, then, the notion of the empowerment of the language teachers as something necessary for the leadership of the decisions that are taken in their classrooms, and it also lights the discussion about the necessity of dialogue between specialists, teachers and students with the intention to make more local and sensitive the events in the classroom.

Key words: approach; franchising; tension; teacher's development.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Plasmagem de uma abordagem de ensinar.....	44
FIGURA 2 – Cabo de guerra da tensão entre AE e AF.....	47
FIGURA 3 – Dimensões da Operação Global do Ensino de Línguas.....	49
FIGURA 4 – O grande processo de ensino-aprendizagem de línguas.....	51
FIGURA 5 – Representação pictórica das fases de uma aula convencional de LE e sua relativa duração.....	66
FIGURA 6 – Trajetória de desenvolvimento do professor de LE.....	70
FIGURA 7 – Competências do professor de LE num estágio ideal de desenvolvimento.....	71
FIGURA 8 – Cabo de guerra ilustrativo da tensão alternada na operação de ensino em FOX'S.....	122

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Comparação de arcabouços e modelos relacionando abordagem, métodos e técnicas.....	35
QUADRO 2 – Inventário de termos representantes do método.....	59
QUADRO 3 – Comparação entre os conceitos subjacentes as abordagens formalista e comunicativa	67
QUADRO 4 – Trechos do blog indicadores de abordagem preponderante na arena da franquia.....	74
QUADRO 5 – Trechos das entrevistas indicadores de abordagem preponderante na arena da franquia.....	77
QUADRO 6 – Evidências da incidência de outras forças na arena da franquia.....	81
QUADRO 7 – Evidências de um ensino com foco na forma.....	86
QUADRO 8- Evidências dos conceitos de papéis do professor e do aluno.....	88
QUADRO 9 – Evidências de um ensino com momentos de foco no uso.....	91
QUADRO 10– Exemplos de atividades pré-comunicativas e comunicativas presentes nos livros de TWAIN’S.....	93
QUADRO 11– Evidências sobre o planejamento de TWAIN’S.....	95
QUADRO 12 – Evidências sobre a insatisfação dos professores de TWAIN’S com materiais prontos	96
QUADRO 13 – Subversão pelos professores do método de TWAIN’S.....	98
QUADRO 14 – Evidências sobre a avaliação em TWAIN’S.....	100
QUADRO 15– Evidência sobre o planejamento em FOX’S.....	104
QUADRO 16– Evidência sobre o ainda enraizamento do planejamento de FOX’S em TWAIN’S.....	104
QUADRO 17 Evidência sobre mudança de direcionamento do planejamento em FOX’S....	105
QUADRO 18– Evidência sobre desfranqueação de FOX’S de TWAIN’S.....	106
QUADRO 19– Evidência sobre a castração da liberdade em TWAIN’S.....	107
QUADRO 20– Hand-out de material utilizado nas turmas de básico I em FOX’S.....	108
Quadro 21–Evidência sobre a não percepção consciente das influências de TWAIN’S em FOX’S.....	110
QUADRO 22– O dizer e o fazer de FI em um curso não fraqueado.....	110
QUADRO 23– Evidência sobre de desvencilhamento de AF.....	113

QUADRO 24–Hand- out de material utilizado nas aulas do intermediário em FOX’S.....	114
QUADRO 25 – Hand- out de material utilizado nas aulas do avançado em FOX’S.....	115
QUADRO 26 – Evidência sobre a dimensão do método em FOX’S.....	116
QUADRO 27 – Evidência sobre a dimensão da avaliação em FOX’S.....	118
QUADRO 28- Hand- out de avaliação escrita do avançado em FOX’S (2007/1).....	118
QUADRO 29 – Evidência sobre a percepção dos alunos no tocante à avaliação.....	119
QUADRO 30 –Hand-out avaliação utilizada nas turmas de básico I em FOX’S.....	120
QUADRO 31– Evidência sobre estágio de consciência no tocante ao rechaçamento de abordagem.....	122
QUADRO 32– Evidência sobre mudança do habitus de ensinar.....	123
QUADRO 33 – Núcleo das abordagens de ensinar em FOX’S.....	119
QUADRO 34 – Evidências sobre nível de competências na arena TWAIN’S.....	126
QUADRO 35 – Evidências sobre nível de competências na arena FOX 1.....	128
QUADRO 36 – Evidências sobre nível de competências na arena FOX’S 2.....	128
QUADRO 37 – Evidências sobre contornos da competência comunicativa na arena TWAIN’S.....	129
QUADRO 38 – Evidências sobre baixo nível de competências na arena TWAIN’S.....	130
QUADRO 39 – Evidências sobre ensino na arena TWAIN’S.....	130
QUADRO 40 – Evidências sobre abordagem orientador na arena TWAIN’S.....	131
QUADRO 41 – Evidências sobre amadurecimento do nível de competências.....	131
QUADRO 42 – Evidências sobre competência profissional em TWAIN’S e FOX’S.....	131
QUADRO 43 – Evidências sobre trajetória da competência teórica.....	132
QUADRO 44 – Evidências sobre vulnerabilidade a abordagem da franquia.....	133
QUADRO 45 – Evidências sobre consistência da competência teórica em FOX’S.....	133

CONVENÇÕES

F1 – Professor da franquia 1

F2 – Professor da franquia 2

AF – Abordagem de ensinar da franquia

AP – Abordagem de ensinar do professor

AA– Abordagem de aprender do aluno

Pp– Pergunta do pesquisador

LISTA DE ABREVIATURAS

LA – Lingüística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

(...) – Corte em trechos de registros

L-alvo – Língua alvo

LI – Língua Inglesa

SUMÁRIO

1 ARMAÇÃO DE ARENAS DE ABORDAGENS	16
1. 1. ALÍNEA DA PESQUISA.....	16
1.2 .ALEGAÇÃO DE CENTRALIDADE.....	18
1.3 .TIMONEIROS DA PESQUISA: OBJETIVOS E PERGUNTA	20
1.4 . ESTRUTURA METODOLÓGICA.....	21
1.4.1. Contextos da pesquisa.....	23
1.4.1.1. Locus 1: TWAIN’S.....	24
1.4.1.2. Locus 2: FOX’S.....	25
1.4.2. PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	27
1.4.3. INSTRUMENTALIZAÇÃO DA COLETA.....	28
1.4.3.1. Depoimentos	29
1.4.3.2. Coleta e análise do material didático utilizado nas aulas.....	30
1.4.3.3. Observação e gravação de aulas típicas.....	30
1.4.3.4. Entrevista semi-estruturada.....	31
1.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	31
1.6. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	33
2 TRIBUTOS AOS ALICERCES DAS ABORDAGENS	34
2.1. UMA LUTA TERMINOLÓGICA DE TITÃS: ABORDAGEM X MÉTODO.....	34
2.1.1. Decreto da morte do método.....	40
2.1.2.Luta de semideuses: pedagogia baseada no método x pedagogia pós-método.....	41
2.2. LOGOGRIFO DA OPERAÇÃO GLOBAL DE ENSINO: A ABORDAGEM	42
2.2.1. Abordagem de primeiros, segundos e terceiros.....	45
2.2.1.1. Abordagem de ensinar da franquia.....	46
2.3. OPERAÇÃO GLOBAL DO ENSINO DE LÍNGUAS.....	49
2.3.1. Dimensões da operação global do ensino de línguas.....	52

2.3.1.1. Dimensão do planejamento.....	52
2.3.1.2. Dimensão da produção/seleção/avaliação de materiais	54
2.3.1.3. Dimensão do método.....	57
2.3.1.4. Dimensão da avaliação.....	61
2.4. CONCEPÇÕES CRISTALIZANTES DAS ABORDAGENS FORMALISTA E COMUNICATIVA.....	62
2.5. COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE LE.....	69
3 COMBATES DE TITÃS: ABORDAGENS EM TENSÃO.....	73
3.1. INÍCIO DO COMBATE.....	73
3.2. ARENA 1: FRANQUIA TWAIN’S.....	73
3.2.1. Núcleo duro da abordagem da franquia TWAIN’S.....	85
3.2.2. Dimensões da operação global do ensino de TWAIN’S.....	94
3.2.2.1. Dimensão 1: planejamento em TWAIN’S	95
3.2.2.2. Dimensão 2: produção/ seleção de materiais em TWAIN’S	96
3.2.2.3. Dimensão 3: método em TWAIN’S.....	98
3.2.2.4. Dimensão 4: avaliação em TWAIN’S.....	100
3.3. ARENA 2: NÃO FRANQUIA FOX’S.....	102
3.3.1. Dimensão 1: planejamento em FOX’S.....	104
3.3.2. Dimensão 2 : produção/seleção de materiais em FOX’S	108
3.3.3. Dimensão 3 : método em FOX’S.....	116
3.3.4. Dimensão 4 : avaliação em FOX’S.....	119
3.4. NÚCLEO DURO DA ABORDAGEM EM FOX’S.....	121
3.5. CONFIGURAÇÃO DO QUADRO DE COMPETÊNCIAS NAS ARENAS.....	126
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
BIBLIOGRAFIA.....	141
ANEXO A– Blogs.....	148
ANEXO B– Entrevista com F1.....	168
ANEXO C– Entrevista com F2	177

CAPÍTULO 1

1 ARMAÇÃO DE ARENAS DE ABORDAGENS

1.1. ALÍNEA DA PESQUISA

As raízes dos fundamentos do ensinar de um professor de línguas se alicerçam por sua própria experiencição com/ na/ sobre a língua-alvo. A singularidade de um aprender Língua Estrangeira (doravante LE) pode pressionar por modos distintos de ensiná-la. Professores com pouca bagagem teórica e com muita vivência prática tendem a agir conforme essas vivências que podem remontar a seus próprios professores de línguas. Outros já agem à luz da união de fragmentos julgados tacitamente como positivos e negativos retirados de diversos professores e de outros terceiros que marcaram (in)diretamente suas histórias de vidas. Há aqueles que carregam em seus atos heranças de suas formações pré-serviço e alguns que pensam estar renegando (execrando, literalmente) o “como” os outros os ensinaram e (in)formaram a fim de plasmar uma “nova” ou idiossincrática maneira de ensinar. Conhecer as razões que subjazem o ensinar de um professor é como abrir uma caixa de Pandora¹: a princípio paira uma latente e inquietante curiosidade que nos leva a abri-la, ou seja, que nos faz parar o ritmo da prática pedagógica e refletir sobre um aspecto que nos causa inquietação. Após a abertura ficamos mais aliviados e preparados para lidar com a infinidade e diversidade de coisas que escapuliram da pequena caixa. Em outras palavras, após conhecer o porquê do nosso ensinar, ficamos mais instrumentalizados para agir, se necessário, sobre esse próprio ensinar, aliando-o conforme os insights oriundos dos estudos teóricos e/ou contemplações de outras práticas de ensino.

Essas múltiplas perspectivas dos professores de línguas em/fora da sala de aula têm, segundo Almeida Filho (1997, p. 13), como timoneiro suas próprias abordagens de ensinar. A explicitação da abordagem de ensinar pelos professores é, de fato, desejável, conforme os pressupostos teóricos esboçados pelo mesmo autor (1999) e consolidados por pesquisas realizadas no âmbito da Lingüística Aplicada (LA): Fontão, 1991; Amadeu-Sabino, 1994;

¹ Sobre o mito de Pandora, conferir. BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia: história de deuses e heróis**. Tradução de David Jardim Júnior, 27.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. p. 21-25.

Blatyta, 1995; Freitas, 1996; Alvarenga, 1999; Teixeira da Silva, 2000; Basso, 2001; Bandeira, 2003; Costa, 2005; Kondo Klaus, 2005; Moura, 2005; Sant'ana, 2005; Saraiva dos Santos, 2005; Targino, 2006. Tal procedimento é tido como capaz de levar os professores a entender, conscientemente, o porquê de ensinarem como ensinam e ainda levá-los a serem bem sucedidos no seu fazer de ensinar.

Para conceituar abordagem, tomamos o conceito de Almeida Filho (2002, p. 17) por ser o mais completo e aceito hodiernamente. Para ele, abordagem se constitui como uma filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar (quando materializada por uma configuração dada de competências) as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensinar. Ou seja, é a abordagem a força que guia a construção do ensinar de todo professor de línguas. Ao ser ativada em determinadas condições de ensino, a abordagem imprime a justificção para um movimento (ação) do processo de ensinar. Tal conceito é, portanto, importantíssimo na descrição do como e na compreensão e explicação do porquê um professor ensina como ensina.

A complexidade característica do processo de ensino-aprendizagem de línguas não admite que a abordagem de ensinar do professor seja a única força incidente e determinante das materializações das dimensões ou fases da operação global de seu ensino. Há uma confluência da abordagem do professor para o feixe de outras forças² tensionadas que agem em grau e frequência distintos. O estudo de Costa (2005), por exemplo, descreve e interpreta a natureza da abordagem numa situação de ensino médio de língua estrangeira (Inglês) a partir de um livro didático.

A presente pesquisa também emerge da percepção basilar de que na arena das abordagens incidentes em toda situação de ensino de língua pode se dá uma luta de titãs. O conflito descrito e interpretado nesta pesquisa é travado entre a abordagem de uma franquia brasileira tradicional (aqui denominada TWAIN'S), a abordagem de aprender dos alunos e a minha própria abordagem de ensinar ao longo da minha trajetória como professora de Inglês numa dessas escolas franqueadas e em outra escola de inglês não franqueada (aqui convencionalizada FOX'S). Formada com lacunas³ por uma universidade pública do Estado de Goiás que nem ao menos pôde garantir a mim e aos meus colegas de graduação a constituição

² A saber: 1) abordagem de aprender do aluno; 2) abordagem de terceiros (colegas, superiores em posições fortes de liderança, autores de livros didáticos, etc), 3) filtros afetivos dos alunos em contato com o filtro da professora e a cultura de aprender dos alunos para orientar de maneira específica o processo (a qualidade) do ensinar e, eventualmente, do aprender. (Almeida Filho, 1997, p. 19)

³ Sobre a deficiência dos cursos de formação de professores de Línguas, ver: Vieira-Abrahão, 1999; Almeida Filho, 1993; Calvacanti & Moita Lopes, 1991; Moita Lopes, 1996; Filgueira dos Reis, 1992)

de nossas competências comunicativas, fui acalentada pela abordagem da franquia supracitada durante três anos de trabalho. Como não tive, durante a graduação e pós-graduação lato sensu, nenhum contato com as teorias sobre o ensino-aprendizagem de línguas, suponho ter, (in) conscientemente, em detrimento dessa lacuna teórica, plasmado a minha abordagem de ensino aos moldes da abordagem de ensino da franquia enquanto estive inserida nesse contexto de ensino. Após esses três anos de ensino, e concomitantemente, de aprendizado na franquia, decidi me filiar, a pedido do diretor, a um instituto sem fins lucrativos a fim de “montar um curso próprio”. Como eu tinha vontade de desatar os nós que me aprisionavam a franquia, aceitei o desafio no intuito de poder implementar, nesse novo *locus*, a minha própria abordagem de ensinar. Agora, após quase três anos de *liberdade de abordagem*, questiono-me constantemente se a abordagem da qual usufruí para materializar as quatro dimensões⁴ da operação global do meu ensino é realmente uma abordagem singular independente ou uma abordagem plasmada pela franquia a qual estive exposta nesses anos.

1.2. ALEGAÇÃO DE CENTRALIDADE

Vários estudos foram e têm sido desenvolvidos a fim de se compreender a força relativa de diferentes categorias de valores na constituição de uma abordagem de ensinar e de uma abordagem de aprender línguas. Conforme Almeida Filho (2002, p. 14), uma análise de abordagem através do exame de aulas típicas gravadas e transcritas e acompanhadas de outros dados da situação real do ensino permite-nos explicar com plausibilidade porque os professores ensinam como ensinam.

Respaldados pela metodologia de análise de abordagem proposta por Almeida Filho (1999), muitos professores e pesquisadores se enveredaram por esse procedimento fundador de autoconhecimento e mudanças para o professor de LE. A pesquisa de Sandei (2005), por exemplo, investigou qual a abordagem que subjazia o ensinar de um professor de LE de Ensino Médio da rede pública estadual e evidenciou as mudanças no seu sentido de plausibilidade e na sua prática após estudos pós-graduados em nível de mestrado no âmbito da LA. Para isso, Sandei investigou as ações e os procedimentos metodológicos do professor-

⁴ A saber: 1) planejamento das unidades; 2) produção/seleção de materiais de ensino; 3) método e 4) avaliação. (Almeida Filho, 1997, p. 17)

participante e os comparou com o seu dizer, procurando evidências de coerência e incongruências entre a abordagem declarada e a que realmente emerge de sua prática.

Para Mello (2005, p. 34), identificar a abordagem direcionadora do processo de ensino-aprendizagem a partir da análise de uma aula concreta contribui para a reflexão sobre a nossa prática enquanto professores de línguas. É a partir da análise das experiências que vivenciamos em nossas aulas que podemos juntar elementos que caracterizam o nosso fazer para, só então, buscar subsídios teóricos que possam desencadear uma dialogia entre a teoria e a prática.

Muitos esforços estão, portanto, sendo despendidos a fim de tentar minimizar o “buraco negro” existente na formação de incontáveis professores de línguas que apresentam, conforme pesquisas de Basso (2001) e Moura (2005), seriíssimas dificuldades na articulação entre teoria e prática e na transformação, quando oportuno, desse *habitus* de ensinar (cf. Bourdieu, 1991).

O foco de atenção dos pesquisadores brasileiros tem se voltado, essencialmente, para os contextos de escolas e universidades públicas. As análises de abordagens nesses locais têm proporcionado, é claro, riquíssimas contribuições para a implementação de mudanças significativas na formação da configuração das competências mínimas dos professores submetidos à análise. Contudo, muitos dos professores formados pelos cursos de Letras brasileiros não necessariamente se ocupam desses ambientes de ensino-aprendizagem de línguas. Alguns, assim como eu, passaram longos anos trabalhando em sistemas de franquias nos quais os professores pensam não serem de fato levados em consideração. A abordagem da franquia deve ser obrigatoriamente incorporada pelos professores por ela contratados. Em tais contextos, parece ser fácil aproximar-se de uma explicação do ensino de um dado professor de LE. Como não há liberdade de escolha, as dimensões da operação global de ensino são totalmente impregnadas pela abordagem da franquia. Nesses ambientes, parece não fazer diferença se o professor refletir sobre sua ação sendo que a mesma está sendo franqueada. Acreditamos que nessas arenas de ensino de línguas franqueados o professor por ser, meramente, um distribuidor do objeto da franquia que detém para tudo, o que eles chamam de, know-how, é também franqueado. Assim como uma franqueadora oferece ao franqueador pouca flexibilidade e uma autonomia apenas parcial, julgamos que semelhante relacionamento ocorre entre uma unidade de franquia e seus professores.

Algumas pesquisas sobre franquias foram desenvolvidas na área de Administração; de Administração de Empresa); de Mercadologia; de Engenharia da Produção e de Psicologia do Trabalho Organizacional . Entretanto, pesquisas sobre franquias em LA são escassas, para não dizer inexistentes.

É para essa lacuna de pesquisa em LA, e especificamente na subárea do ensino-aprendizagem de línguas, que nos enveredamos a fim de buscar compreensões sobre a tensão existente entre a abordagem de ensinar da franquia, abordagem de aprender do aluno e abordagem de ensinar do professor na e fora da mesma.

Recentemente, o número de cursos de idiomas franqueados vem crescendo no Brasil de maneira significativa devido ao desenvolvimento de projetos de integração regional como a União Européia, nascida como um Mercado Comum, e o MERCOSUL, ambos efeitos do movimento de globalização. A TWAIN'S, que há quase 50 anos fundou sua primeira escola, conta, é uma das franquias de idiomas que mais cresce no Brasil.

Apreender a abordagem de ensino dessa rede de escolas de idiomas a partir da análise de abordagem de uma de suas unidades de franquia situada no interior goiano, pode nos ajudar a entender como a abordagem de ensinar do professor e a abordagem de aprender dos alunos sobrevivem, em a ela, num ambiente onde há ausência de espaço para a livre expressão, restrição à experimentação com outros traços de abordagem.

1.1. TIMONEIROS DA PESQUISA: OBJETIVOS E PERGUNTA

Por acreditarmos também, iluminados por Almeida Filho (1999, p. 17) que as abordagens de ensino serão a rigor tantas quantas forem os professores, suas histórias de vida, formações profissionais e condições de trabalho oferecidas pelo contexto concreto onde operam os mestres, organizaremos nossos objetivos em duas fases.

Na primeira fase, por meio de métodos introspectivos e método de análise de abordagem (ALMEIDA FILHO, 1999), rememoraremos o saber do professor pesquisador sobre a incidência de abordagens no locus de trabalho da franquia TWAIN'S, quando ele se ocupava desse contexto. Para essa fase, pontuamos os seguintes objetivos:

- Delimitar os contornos e termos componentes da essência das abordagens de primeiros, segundos e terceiros que estão em tensão de força na sala de aula de TWAIN'S,
- Evidenciar o nível de desempenho das minhas competências nesse locus.

Na segunda fase, via método de análise de abordagem (ALMEIDA FILHO, 1999), diagnosticaremos o ser e o fazer do professor pesquisador, hodiernamente, no novo locus de trabalho, FOX'S, onde há liberdade de vivência de qualquer abordagem. Seguem-se, então, os objetivos:

- Analisar as materializações da operação global de ensino do professor pesquisador via estudo das suas quatro dimensões, a saber: (1) planejamento; (2) produção e seleção de materiais de ensino; (3) método e (4) avaliação, a fim de constatar 1) a *manutenção, reconstrução ou destruição* da abordagem, possivelmente, plasmada na franquia para compor a atual abordagem de ensinar do professor pesquisador e por entendermos que essa abordagem seja mais visível nas dimensões supracitadas e 2) a disposição das abordagens incidentes na operação do ensino em FOX'S;
- Mapear a configuração do meu quadro de competências nesse locus.

Tendo em vista os objetivos propostos, elegemos como guia de nosso trabalho a seguinte pergunta de pesquisa:

- Como são as tensões de abordagens incidentes nas arenas das salas de aula de ensino de inglês franqueado e não franqueado?

1.2. ESTRUTURA METODOLÓGICA

Em consonância com os objetivos e a pergunta de pesquisa que encabeçam esta pesquisa, usufruiremos do paradigma de pesquisa interpretativista-exploratório, tido como “puro” por Grotjahn (1987, apud NUNAN, 2005) sendo ele praticamente o mais usado nos últimos tempos em estudos de Lingüística Aplicada. Tal paradigma lida

com as seguintes variáveis: 1) método de coleta não-experimental de dados; 2) tipo de dado produzido pela investigação, neste caso qualitativo e 3) tipo de análise de dados conduzida: interpretativa.

A escolha desse paradigma está em congruência com os alinhamentos metodológicos do procedimento de análise de abordagem, introduzido na literatura de LA por Almeida Filho (1999), que são compatíveis com os modelos etnográficos qualitativo-interpretativistas de Erickson (1990), van Lier (1988) e Cazden (1988). Esses modelos entendem a sala de aula como lugar privilegiado de investigação aplicada.

A condução de pesquisas de tipo qualitativo-exploratório-interpretativista, de cunho sociológico interacional e de base etnográfica, já permitiu a explicação, na perspectiva de Almeida Filho (op.cit.), de várias práticas de ensino encenadas por professores sujeitos históricos e localizados em contextos escolares reais. Aliada ao método de análise de abordagem, essa tipologia de pesquisa poderá possibilitar uma explicação refletida e uma conscientização da minha própria prática quando já distante da abordagem e do locus da franquia TWAIN'S. Poderá, ainda, provocar um estado de empoderação de necessárias mudanças no fazer pessoal e de outros que estejam ou estiveram submetidos às amarras de uma abordagem de franquia.

Para abarcar os objetivos e a pergunta propostos nesta pesquisa, além do procedimento de análise de abordagem, teremos também de recorrer à epistemologia da pesquisa introspectiva. Assim, conforme Nunan (2005), se quisermos entender o que as pessoas fazem, nós precisamos saber o que elas pensam.

Da mesma forma que na história da psicologia, os métodos introspectivos têm sido vítimas de incontáveis controvérsias, principalmente entre os behavioristas e cognitivistas (cf. BORING, 1953; LIBERMAN, 1979 e outros; apud GROTHJAHN, 1987). Tais controvérsias reacendem, agora, em LA, devido à intensificação nela do uso desses métodos. Ocorre que esse uso está, conforme Grothjhan (op.cit.), subordinado aos objetivos da investigação. Parcela significativa de nossa pesquisa precisará recorrer, devido a esse motivo, a métodos de natureza introspectiva.

Nas pesquisas em segunda língua, conforme Cohen, Manion & Morrison (2000), a objeção ao uso de dados introspectivos se dá pela concepção de que muito do

aprendizado de línguas ocorre em nível subconsciente, sendo, portanto inacessível. Aliando-se ao ponto de vista de White (1980, apud NUNAN, 2005), Cohen, Manion & Morrison dizem que, ainda que muito do que processamos seja realizado abaixo do nível da consciência, nós estamos subestimando a extensão do processamento consciente por não colocarmos atenção em nossos próprios processos conscientes. É essa, pois, a função de um relato verbal: trazer à tona nossa atenção para nossos processos mentais.

As três categorias básicas de relatos verbais mais utilizadas, conforme Cohen, Manion & Morrison (2000), em *Linguística Aplicada* são: 1) auto-relato; 2) auto-observação e 3) auto-revelação. Essas categorias são, também, conhecidas, respectivamente, como: (1) auto-observação (introspecção propriamente dita); 2) auto relato ou auto percepção (retrospecção) e (3) pensar alto (protocolos verbais ou análise de protocolos). Como em (2), o analista-observador relata seus próprios eventos mentais e em 3 os sujeitos contam sua experiência ao pesquisador/analista, acreditamos haver alguma falha terminológica nessas definições. Entendemos, pois, que pode haver retrospecção em relato ou depoimento do pesquisador sobre ele mesmo.

Nossa pesquisa, em particular, usará desta técnica de retrospecção, conforme Nunan (2005), que entende dados retrospectivos como aqueles que são coletados algum tempo depois que o evento sob investigação aconteceu. Tomamos, então, a definição de introspecção desse autor para guiar e justificar parte dos dados que serão coletados via esse método:

Introspecção é o processo de observar e refletir sobre os pensamentos, sentimentos, motivos, processos racionais e estados mentais de alguém a fim de determinar os modos em que esses processos e estados determinam nosso comportamento. (NUNAN, 2005, p. 115, tradução nossa)

1.4.1 Contextos da pesquisa

Para as pesquisas de base qualitativa, a caracterização de toda a extensão do contexto de coleta de informações é de extrema relevância, pois é ele que imprime à

nossa percepção uma versão fidedigna do fazer do professor. Almeida Filho (1999, p.16) engrossa essa idéia dizendo que a abordagem de ensinar se revela com muito maior segurança no próprio ensinar do que no dizer do professor, isto é, nas atividades que são desenvolvidas pelos professores em suas aulas típicas. Far-se-à, então, necessário caracterizar os dois contextos que compõem esta pesquisa.

1.4.1.1 Arena 1: TWAIN'S

A TWAIN'S é uma escola de idiomas que há quase 50 anos produz, ao abrigo de uma fundação, programas educacionais que prega promover o ensino de idiomas com total qualidade e responsabilidade social a fim de contribuir para o desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos, professores e colaboradores.

Após observar as dificuldades específicas dos brasileiros ao aprenderem inglês, o criador de TWAIN'S diz ter feito, conforme dados do site da franquía, buscas por metodologias eficazes no ensino de idiomas a fim de criar seu próprio método. Na década de 60 em São Paulo, devido ao interesse dos estudantes brasileiros, ele decide criar sua própria escola utilizando materiais didáticos e métodos tidos por ele como inteiramente novos na cena brasileira. A característica fundamental desse método é desenvolver, desde a primeira aula, as quatro habilidades comunicativas – a conversação, leitura, escrita e compreensão de linguagem oral- associadas a um conhecimento do sistema gramatical para que o aluno seja capaz de utilizar o idioma corretamente.⁵

No tocante às suas aulas, TWAIN'S diz enfatizar, nos estágios iniciais, o ensino e a prática de estruturas gramaticais por meio de exercícios de conversação dirigida com a aplicação de algumas atividades de comunicação livre. Paulatinamente, à medida que o aluno aprende mais a língua, atividades comunicativas são inseridas no processo, reforçando os tópicos estudados e ampliando a capacidade de comunicação oral e escrita do aprendiz.

⁵ A fim de conferir verossimilhança às características da franquía, descrever-na-emos de acordo com a própria descrição constante no site da franquía.

Depois de estabelecer algumas filiais próprias em São Paulo, o criador de TWAIN'S, ciente de não poder controlar todas as escolas, decidiu autorizar pessoas em outros estados a usar o nome TWAIN'S, bem como seu método e material didático. Foi criado, assim, o sistema de Escolas Autorizadas TWAIN'S (sistema de franqueamento ou *franchising* em inglês).

Em detrimento do aumento das escolas autorizadas TWAIN'S, o corpo administrativo unido ao departamento pedagógico, contrata e treina, intensivamente a cada semestre, um número cada vez maior de professores para as escolas autorizadas no intuito de padronizar suas atuações. Quando em atividades, os professores são submetidos a constantes supervisões para que, conforme dados da própria TWAIN'S, mantenham o excelente nível que se exige no desempenho da aula. Por isso que, o único pré-requisito mínimo para ser professor TWAIN'S é ser fluente na língua alvo (L-alvo), nenhuma experiência anterior é requisitada uma vez que os professores serão treinados.

Ademais, a fundação mantenedora de TWAIN'S afirma que está atualizando constantemente o método de ensino e oferece aos franqueados total apoio pedagógico, e ainda, realiza periodicamente treinamentos e cursos de aperfeiçoamento com professores de universidades americanas, objetivando levar aos franqueados um aprimoramento do idioma.

1.4.1.2. Arena 2: FOX'S

Há mais de dois anos e meio, o curso de Inglês FOX'S foi criado, numa cidade do interior de Goiás, com o intuito de possibilitar o acesso desse idioma para aqueles que não podem custear as despesas proporcionadas por cursos como o de TWAIN'S que está situado dentro de um instituto comunitário. FOX'S participa do projeto maior desse instituto que oferece diversos cursos a preços irrisórios à comunidade tais como: computação, capoeira, vôlei, violão, corte-costura, cabeleireiro, enfermagem, dentre outros.

Em FOX'S, o material didático foi elaborado pela professora-pesquisadora para atingir o nível de um público jovem-adulto. Geralmente, recomendamos a entrada de alunos que estejam pelo menos no sétimo ano do Ensino Fundamental. São disponibilizados três níveis de adiantamento (BASIC, INTERMEDIATE e ADVANCED), com dois estágios (I e II) cada. Vale pontuar que no primeiro semestre do primeiro ano apenas o *Basic I* foi oferecido. Gradualmente, conforme a passagem de um nível para o outro, os níveis seguintes eram ofertados.

O material didático de cada nível não foi elaborado previamente a vivências nos níveis. Baseando-me nessa experiência de ensino de LI, fui elaborando os materiais paulatinamente. Partindo, na época da criação de FOX'S, de um esboço rudimentar de como acontece o desenvolvimento da competência comunicativa e do pré-conhecimento e observância do gosto humano por músicas, procurei conjugar o que de melhor eu já havia experienciado, observado e lido sobre como aprender Inglês a fim de elaborar um material que literalmente envolvesse os alunos.

Atenta às reações dos alunos, fui desenrolando o material em cada nível. Modificações eram feitas de acordos com a turma. Às vezes, alguns conteúdos eram eliminados; em outras turmas, necessitava-se de acréscimos e em certas turmas o material produzido no ano anterior era totalmente desconsiderado. Em suma, podemos dizer que o material acompanhou as turmas, exceto o primeiro estágio inicial (*Basic I*) que tem sofrido poucas alterações ao longo desses três anos. Também, sob a influência dos meus recentes estudos em Linguística Aplicada, muitas mudanças têm sido operadas à luz das teorizações sobre o ensino-aprendizagem de línguas.

O material de FOX'S é entregue, gratuita e paulatinamente, aos alunos na forma de volantes (*hand-outs*). Todos eles possuem um portfólio onde são arquivados os materiais recebidos. De certa forma, pode-se averiguar que o curso tem como seus dois principais objetivos: 1) socializar o acesso ao Inglês e 2) desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes.

1.4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Essa pesquisa, por contemplar uma auto-análise de abordagem de ensino, requer, primeiramente, a minha auto-descrição. Como faremos uma retrospectiva, via blogs, da trajetória de minha abordagem de ensino na tensão desta com a abordagem, possivelmente, plasmada de TWAIN'S, faremos, agora, uma sumária descrição a meu respeito, no tópico 1 abaixo. Ainda, descreverei, em seguida, os dois professores participantes da pesquisa que serão codificados como F1 (professor da franquia 1) e F2 (professor da franquia 2), respectivamente, nos tópicos 2 e 3.

- **1. Descrição da professora pesquisadora pesquisada:** Formada em Letras (Português/Inglês) por uma das unidades interioranas da universidade pública goiana, em 2004; especialista em Docência no Ensino de Língua e Literatura pela mesma universidade (mas em diferente unidade) em 2006, e atualmente mestranda em Linguística Aplicada pela UNB, tenho um pouco mais de cinco anos de sala de aula como professora, especificamente, de Inglês. Trabalhei em diversas escolas nos níveis Fundamental e Médio, tanto particulares quanto públicas, em cursos de idiomas, tais como, Escola TWAIN'S e centro de idiomas de uma unidade universitária estadual e ainda, em cursos preparatórios para o vestibular. Atualmente, trabalho numa escola privada e numa pública nos níveis Fundamental e Médio e sou professora e formadora de professores no FOX'S - *English course*.
- **Descrição de F1:** Graduado na mesma instituição e turma que eu me formei, F1 trabalhou dois TWAIN'S e um ano no FOX'S. Atualmente, é funcionário público estadual da secretaria da Educação e ainda é professor de inglês em um curso livre na cidade. Além disso, está terminando em uma outra unidade universitária da Universidade Estadual de Goiás (UEG), um curso de especialização em Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa.
- **Descrição de F2:** Graduando no mesmo curso da supracitada unidade universitária da UEG, F2, que foi meu aluno no início da minha docência no

segundo ano do Ensino Médio, concluirá no final de 2007 sua graduação. Trabalhou por um ano no FOX'S e trabalha, há quase três anos em TWAIN'S. Atualmente, também, leciona na rede pública municipal para o Ensino Fundamental.

1.4.3 INSTRUMENTALIZAÇÃO DA COLETA

A complexidade e multidimensionalidade dos fenômenos manifestados em ambientes naturais podem ser apreendidas, segundo Tikunof e Ward (1980, apud NUNAN, 2005), pelo uso de dados qualitativos na pesquisa aplicada. Eles se prestam também, de acordo com Eisner (1981, apud NUNAN, 2005), a captar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações.

Para Bogdan e Biklen (1982, apud NUNAN, 2005), a pesquisa qualitativa ou naturalista, ocupa-se da obtenção de dados descritivos, tomados do contato direto do pesquisador com a situação estudada, valorizando o processo, em detrimento do produto, garantindo a manifestação da perspectiva do participante.

Ademais, a descrição oriunda da pesquisa qualitativa procura captar não só a faceta aparente do problema, explicitada em documentos e registros, mas também investiga as relações com os processos de produção deles no intuito de propor novas alternativas de solução.

Tendo em mente a natureza dos dados oriundos do paradigma interpretativo-exploratório, a tipologia de análise dos dados da nossa investigação será, indubitavelmente, qualitativa. Para isso, procuraremos pautar nossa interpretação dos mesmos à luz, conforme Almeida Filho (1999, p. 19), da interação triangulada do conjunto de conhecimentos e evidências empíricas (da teoria pertinente, da aula transcrita e das informações sobre o contexto e participantes, coletadas através de instrumentos ou anotações de campo. Descreveremos a seguir os instrumentos que utilizamos para coletar o corpus para esta pesquisa.

1.4.3.1. Depoimentos

A fim de ir ao encontro dos objetivos propostos para a primeira fase da pesquisa, buscamos, primeiramente, pistas sobre o ser e o saber do professor pesquisador em suas reminiscências sobre sua vivência na franquía TWAIN'S. Tais depoimentos foram feitos durante julho a novembro, via blog, que foi aberto para acolher dados para esta pesquisa. Um total de vinte entradas no blog estão disponíveis no anexo A.

Os blogs, assim como os diários e diários dialogados são, segundo Nunan (2005, p. 118), importantes ferramentas introspectivas na pesquisa em Lingüística Aplicada cunhadas como estudos de diários. Para ele, a maioria dos estudos que usam essas ferramentas oferece intravisiões (*insights*) valiosos tanto para os aspectos sociais quanto psicológicos do desenvolvimento lingüístico.

Bailey (1999, apud NUNAN, 2005, p. 120) define esses estudos como “um relato em primeira pessoa sobre a experiência pessoal de ensino-aprendizagem de língua, documentado através de entradas regulares e francas em um jornal também pessoal, que será analisado a partir das recorrências de padrões ou eventos salientes” (tradução minha). Assim como qualquer outro método de coleta de dados introspectivos, os estudos de diários recebem várias críticas. Mas, haveria, conforme Nunan (op.cit), uma grande dificuldade de coletar os tipos de dados registrados pelas ferramentas de estudos de diários de outra forma.

Vários pesquisadores, Faerch & Kasper (1987); Bailey, Long & Peck (1983), van Lier, 1988; entre outros, reconhecem o valor do uso da pesquisa introspectiva. Em Bailey, Long & Peck (1983), por exemplo, uma das mais importantes contribuições dos estudos de diários reside no que eles podem revelar sobre variáveis pessoais no aprendizado de segunda língua, variáveis de aquisição ou ensino, tais como estilos cognitivos, fatores afetivos, tomadas de decisões, fontes de estresse e fatores motivacionais.

1.4.3.2. Coleta e análise do material didático utilizado nas aulas

Almeida Filho (1999, p. 15) orienta que a metodologia de pesquisa mais adequada para iniciar uma análise de abordagem passa por uma cautelosa interpretação de registros e evidências levantadas em situação autêntica de ensino aprendizagem em uma ou mais aulas típicas. A coleta e análise, portanto, do material didático utilizado nas aulas da franquia TWAIN'S (para os níveis básico, intermediário e avançado) e do FOX'S, para os mesmos níveis, tornaram-se importantes registros capazes de nos guiar pela parcial explicitação da configuração de traços indicadores das concepções de língua, linguagem, língua estrangeira, de ensinar e de aprender essa língua-alvo.

1.4.3.3 Observação e gravação de aulas típicas

Na tentativa de melhor rememorar o meu nível de competências e a luta da minha abordagem com a da abordagem TWAIN'S na época que eu prestava serviços em uma franquia dessa rede de escolas línguas, seria riquíssimo se eu observasse, fizesse anotações e gravasse em vídeo algumas aulas desse contexto. Contudo, o pedido de observação de aula em TWAIN'S foi negado. O e-mail respondido pela fundação da franquia justifica que eles só permitem em sala aqueles que estiverem matriculados.

Contudo, gravei em áudio e vídeo algumas aulas minhas em FOX'S, e ainda observei e fiz notas de campo em três aulas de F1 no curso de língua que ele trabalha a fim de verificar se o que ele disse na entrevista casava com que ele fazia em sala. Ao usar tal tipo de registro, intencionamos, também, levantar dados que nos permitam categorizar e delinear os contornos da abordagem de ensinar da franquia TWAIN'S.

Conforme Mello (2005), a observação e o registro de aulas constituem-se em ferramentas eficazes para o conhecimento do que ocorre na sala de aula de línguas, oferecendo ao professor a oportunidade de refletir sobre sua prática e sobre o ideário que a suporta para, a partir daí, se necessário, buscar novos caminhos.

1.4.3.4. Entrevista semi-estruturada

A fim de melhor validar os dados colhidos pelos instrumentos supracitados, entrevistamos dois professores que também trabalha(ra)m em ambos os locais de ensino de Inglês, na franquia TWAIN'S e em FOX'S, pois, conforme Almeida Filho (1999, p. 15), o procedimento de análise de dados sempre carecerá de um outro olhar que não o primeiro do mesmo observador. Ademais, conforme Nunan (2005, p. 150), é importante para os pesquisadores usarem entrevistas para incorporarem à interpretação de dados o efeito de variáveis biográficas e sistemas de crenças.

Os tópicos dirigidos aos professores, primeiramente, procuraram levantar mais dados para fechar nossa análise sobre a confluência de abordagens na franquia TWAIN'S, e segundo, investigaram a percepção e impressão deles sobre uma possível franqueação de suas próprias abordagens na e fora da instância da franquia.

Optamos pela tipologia de entrevistas semi-estruturadas por sua nata flexibilidade. Elegemos tópicos, ao invés de perguntas, que determinaram o curso da entrevista. Esse instrumento de coleta de dados tem sido muito aceito na tradição da pesquisa interpretativista. Para Dowsett (1986, apud NUNAN, 2005, p. 149), a entrevista semi-estruturada é significativamente produtiva porque:

As interações são incrivelmente ricas e os dados indicam que você pode produzir evidências extraordinárias sobre a vida que não podem ser retiradas de entrevistas estruturadas ou questionários- não importa o quão aberto e qualitativo você pensa que seus questionários estão tentando ser. Não é somente a técnica de pesquisa qualitativa que produzirá informações ricas sobre as relações sociais mas isso lhe dá acesso a elas de uma maneira significativamente profunda. (tradução nossa)

1.3. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Em sintonia com os objetivos desta pesquisa, que estão articulados em duas fases, procedemos à análise dos nossos dados em dois momentos.

No primeiro momento, analisamos os dados introspectivos, registrados nos blogs durante Julho à Novembro. Para isso, usamos os procedimentos de análise

propostos em Bailey, Long & Peck (1983), para as pesquisas introspectivas. Seguem, abaixo, tais procedimentos:

1. Relatar sistematicamente os eventos, detalhes e impressões sobre a experiência de língua em que *estava/ou* envolvida;
2. Revisar as passagens registradas, para troca de nomes e omissão de informações que possam ser extremamente embaraçosas para a versão pública;
3. Estudar as passagens/registros, procurando exemplos e eventos significativos;
4. Interpretar e discutir os fatores identificados como importantes.

No segundo momento, a fim de delimitar os contornos e essências das abordagens incidentes em TWAIN'S e FOX'S, aplicamos os procedimentos de análise de abordagem circunscritos em Almeida Filho (1999, p. 22). Para isso, tivemos de:

1. Fazer um diagnóstico da configuração de traços indicadores das concepções de língua, linguagem, língua estrangeira, de ensinar e de aprender uma língua obtida num dado momento de fruição das competências.
2. Reconhecer pistas que permitam enquadrar a abordagem como predominantemente formalista/gramaticalista ou comunicacionista/interativista.
3. Delinear um nível de competências que disponibiliza na prática essa dita e reconhecida abordagem.

Posteriormente, triangulamos os *insights* oriundos das entrevistas com os dois professores com o nosso corpus de dados no intuito de confirmar dados, sanar dúvidas e/ou complementar informações.

1.4. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação encontra-se subdividida em três capítulos. No primeiro capítulo, esboçamos as molas propulsoras da pesquisa via apresentação da relevância temática, dos objetivos, pergunta e metodologia de pesquisa.

No segundo capítulo, retomamos os pressupostos teóricos dos estudos que oferecem um *background* para alicerçar e projetar nossa pergunta de pesquisa.

No terceiro capítulo, centramos nossos esforços na compreensão, análise e discussão pormenorizadas dos dados sintetizando os principais resultados encontrados. Além disso, apresentamos também, as considerações finais da pesquisa e nossas propostas de encaminhamento.

CAPÍTULO 2

2 TRIBUTOS AOS ALICERCES DAS ABORDAGENS

Este segundo capítulo destina-se a inventariar o estado dos estudos teóricos e empíricos sobre abordagem de ensino de LE a fim de melhor orientar nossa análise a partir da pergunta de pesquisa e a justificativa de relevância da mesma. Sustentados e movidos por esse desafio de conhecer o já construído e produzido, esmiuçamos três grandes feixes teóricos. Primeiro, apresentamos a roupagem externa e a composição interna da abordagem. Em seguida, fragmentamos os componentes da Operação Global de Ensino segundo Almeida Filho (1997) para verificarmos como a abordagem se materializa nas dimensões de ensino e, por último, dimensionamos os quadrantes da trajetória de constituição do *habitus* (cf. Bourdieu, 1991) de ensinar do professor de LE via familiarização com a literatura sobre competências de ensinar línguas.

2.1. UMA LUTA TERMINOLÓGICA DE TITÃS: ABORDAGEM X MÉTODO

Remonta à segunda metade do século XX o despertar de um acentuado interesse por parte dos lingüistas aplicados em estudar questões centrais do ensino de línguas. A compreensão da natureza dos métodos e a relação entre teoria e prática a eles subjacentes constituíram os principais esforços dessa época. O método assumiu, portanto, o papel de protagonista nos programas tradicionais de ensino de línguas (um fato que está paulatinamente mudando no cenário brasileiro atual, graças às contribuições e intervenções dos estudos da LA).

Melhoras na qualidade do ensino de línguas eram obtidas, conforme Richards & Rodgers (2001), via referência a três horizontes teóricos: 1) como as línguas são aprendidas; 2) como o aprendizado da língua é representado e organizado na memória e/ou 3) como a língua é em si estruturada. As reflexões e sistematizações arquitetadas a partir desses horizontes permitiram a elaboração de princípios e abordagens para plasmar os programas, cursos e materiais do modelo de ensino de línguas. Tais estudos possibilitaram a existência dos inúmeros métodos de ensino hoje emancipados na literatura sob várias denominações.

Entretanto, os esforços dos primeiros lingüistas aplicados (entre eles Otto Jespersen, Henry Sweet e Harold Palmer) não possibilitaram uma clarividência quanto ao conceito de método. Aliás, esse era aplicado difusamente, uma vez que as tentativas de se encontrar a relação entre teoria e prática circunscreviam a dimensão do próprio método. Ademais, a distinção entre os componentes hierárquicos constitutivos da operação de ensinar línguas era, significativamente, ignorada.

Professores de línguas aceitaram irrefletidamente essas teorias, métodos e técnicas como timoneiros de suas práticas em sala de aula. Desse momento em diante, uma superabundância de termos designadores das atividades, que tipicamente engajam pesquisadores, professores e aprendizes, passou a ser usada arbitrariamente. Dentre esses termos, o uso intercambiável entre método e abordagem proliferou tanto na literatura quanto na fala de professores de línguas.

A luta⁶ binária entre os termos método e abordagem cresceu de tal sorte que alguns estudiosos da Lingüística Aplicada (ANTHONY, 1963; RICHARDS & RODGERS, 1982; ALMEIDA FILHO, 1997), incomodados com tal uso indiscriminado, esboçaram diferentes arcabouços e modelos para tentar fronteirizar e hierarquizar conceitos entre os termos método, abordagem e técnica.

No intuito de arrolar algumas definições para esses termos, utilizaremos o quadro 1 sintetizado por Almeida Filho (1997, p. 21) para criar relações de pertinência entre eles.

Categorias e subcategorias	Anthony, 1963	Richards/ Rodgers, 1982	Almeida Filho, 1993
1. Objetivos das propostas	Desfazer a confusão terminológica entre os termos: abordagem, método e técnica.	Um modelo para descrever e comparar métodos que por sua vez facilitarão a compreensão de desenvolvimentos recentes em	Um modelo para compreendermos a constituição e funcionamento da grande operação de ensinar línguas. Permite análise do processo de ensinar

⁶ Entenda-se, aqui, luta enquanto o uso sinonímico entre os termos método e abordagem.

		metodologia.	e comparações entre processos.
2. Níveis (hierarquia)	Hierárquico em três níveis: abordagem, método e técnicas	Hierárquico em dois níveis: (1) método e (2) abordagem-planejamento-procedimentos	Hierárquico em três níveis: (1) abordagem (2) planejamento, materiais, método, avaliação (3) técnicas, recursos, instrumentos de ação
3. Fases (abrangência) e especificação dos níveis	Níveis sem fases (no plano horizontal)	Segundo nível: três fases (abordagem; planejamento, procedimento),	Distinção entre quatro fases no segundo nível que constituem a abordagem: planejamento/ materiais/ método/ avaliação
4. Dinamismo	Precário/arcabouço estático	Restritivo/arcabouço descritivo	Dinâmico (efeitos marcados: pró-ativo, retroalimentação, ruptura/configuração com outras forças.
5. Foco	Terminológico	Método de ensino	Processo de ensinar considerando outras forças incidentes, principalmente o aprender
6. Conceito de abordagem	Conjunto de pressupostos correlacionados	Construto axiomático de pressupostos,	Força sintética, potencial, proveniente de um

	com a natureza da língua e do processo de ensino-aprendizagem. É um ponto, ato de fé, filosofia, algo em que se acredita, mas não se pode comprovar necessariamente	crenças e teorias de aprender e da linguagem que fundamentam o que o professor faz nas salas em última instância.	conjunto nem sempre harmônico de crenças, pressupostos e princípios, que nos faz atuar de maneira específica em nossas salas de aula.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 1- Comparação de arcabouços e modelos relacionando abordagem, métodos e técnicas

Anthony foi o lingüista aplicado estadunidense que primeiro preocupou-se com o emprego dessa difusa terminologia, reconceituou as definições de abordagem, método e técnica já em 1963. Os três termos técnicos sintetizam uma relação hierárquica ascendente a partir desse último termo. Destarte, as *técnicas* põem em prática os *métodos* que, por seu turno, ancoram-se numa *abordagem* que os orienta. Sob esse prisma, abordagem é definida como “um conjunto de pressupostos correlacionados com a natureza do ensino-aprendizagem de língua” e serve de fonte para a elaboração ou escolha de um determinado *método*, ou seja, “um plano global para apresentação ordenada de material lingüístico, cujas partes não se contradizem” (op.cit.). A implementação do método selecionado subordina-se ao uso de técnicas, isto é, “um determinado truque, estratagema ou esquema utilizado para atingir um objetivo imediato em sala de aula” (op.cit.).

De acordo com o modelo de Anthony, no nível: 1) da abordagem são especificadas as pressuposições e crenças sobre a língua e o ensino de língua; 2) do método, a teoria é posta em prática e 3) da técnica, os procedimentos de sala de aula são descritos. Existe, pois, uma relação de interdependência entre os conceitos de *abordagem*, *método* e *técnicas*, sendo abordagem o mais abrangente termo e técnica o mais específico. Então, sob o ponto de vista do modelo de Anthony, o método é conseqüência da abordagem e é também procedimental por encerrar procedimentos e técnicas compatíveis com a abordagem e com a situação de ensino.

Para Richards & Rodgers (2001, p. 20), o modelo supracitado, apesar de ter simplicidade e abrangência, peca ao: 1) ignorar os papéis dos professores e aprendizes e dos materiais instrucionais; 2) não explicitar como a abordagem pode ser percebida pelo método e como esse e as técnicas se relacionam. Sob tais lacunas, esses autores elaboraram, via revisão e extensão do modelo de Anthony, outro modelo para a discussão e análise de abordagens e métodos, mas delegaram centralidade ao estudo da natureza do método.

O modelo de Richards & Rodgers (1982, apud MELLO 2005, p. 13) coincide, portanto, terminologicamente, com alguns conceitos de Anthony, mas distingue-se dele, principalmente no tocante à relação hierárquica entre os termos. Para esses teóricos, o método ocupa o andar mais alto da hierarquia e designa o conjunto da abordagem, do planejamento e dos procedimentos empregados no processo de ensino-aprendizagem que ocupam, por sua vez, o segundo andar da hierarquia. Logo, método é tido aqui como um termo amplo, usado para especificar e interrelacionar a teoria com a prática, enquanto que abordagem, planejamento e procedimento se relacionam entre si em segundo plano. Assim, “o método está teoricamente relacionado à abordagem, é organizadamente determinado pelo planejamento e é perceptível na prática via procedimentos” (RICHARDS & RODGERS, 2001, p. 20). A *abordagem* e o *método* são tratados no nível do planejamento, onde os objetivos, o currículo e os conteúdos são determinados e os papéis dos professores, aprendizes e materiais instrucionais são especificados. Para a fase de implementação (o nível da técnica do modelo de Anthony), eles empregam o termo *procedimento*. Nesse nível é descrito “como o método realiza sua abordagem e planejamento no comportamento da sala de aula” (op. cit.).

Quanto ao conceito de abordagem, Richards e Rodgers seguem o de Anthony mas não o seu lugar hierárquico. Para eles, a abordagem refere-se às teorias sobre a natureza de língua e aprendizagem de língua que servem como fonte para as práticas e princípios do seu ensino. Contudo, esses autores reposicionam o termo abordagem, posto no primeiro nível na hierarquia de Anthony, abaixo do método/metodologia, agora em primeiro nível.

Preocupado com a elucidação da composição e funcionamento da operação complexa de ensinar línguas, Almeida Filho (1993) recobra, trinta anos passados, a relação, em partes, hierárquica de Anthony. Por não conceber o processo de ensino segundo fases distintas e dissociadas, ao modelo proposto por esse autor subjaz uma visão bem mais dinâmica em relação aos modelos anteriores.

Esse modelo procura explicitar o processo de ensino aprendizagem de línguas a partir de um conjunto de forças e elementos que interagem para orientar e dar forma à ação do professor em sala de aula. Tais forças remontam dos conhecimentos intuitivo e epistêmico do professor e/ou de terceiros e se transmutam em crenças, imagens e intuições do professor, nas concepções de língua/linguagem/ língua estrangeira e de ensinar e aprender línguas; na cultura de aprender e ensinar do professor, dos alunos e de terceiros, e nos filtros afetivos do professor e dos alunos. Ademais, soma-se a esse conjunto de forças a motivação para ensinar e aprender e as competências do professor e de outros agentes ativos no processo (autores de material didático, planejadores de curso, pais etc.). É, pois, nessa tensão de forças que se atraem ou repelem que o planejamento, o material, o método e a avaliação se constituem e tomam forma, para, em conjunto e harmonia, operarem no processo de ensino aprendizagem de línguas. A abordagem, portanto, constitui um conceito abstrato que se materializa na prática do professor.

Em seu modelo da Operação Global de Ensino, Almeida Filho (1997, p. 30) postula o termo abordagem a partir de forças direcionadoras que alimentam a ação do professor em todo o processo de ensino aprendizagem e estabelece a distinção entre quatro fases: planejamento, materiais, método e avaliação no nível subsequente ao da abordagem.

Dotado de considerável dinamicidade, esse modelo permite o trânsito tanto nos níveis quanto nas fases (efeitos pró-ativo, retroativo, ruptura gradual e configuração da abordagem na tensão com outras forças). Ademais, essa dinamicidade contempla também o patamar da abordagem de ensinar do professor que também está sujeita a inovações e transformações. Este aspecto é bastante relevante, uma vez que partimos do pressuposto de que, quando o professor deseja mudanças e começa a refletir sobre sua própria prática, essas reflexões podem interferir na sua abordagem de ensinar.

Atualmente, os programas de formação de professores de LE têm procurado superar a visão do método, como hierarquicamente superior. Tal mudança deve-se a paulatina conscientização em relação ao papel que a abordagem desempenha ao elucidar questões relativas aos problemas do ensino aprendizagem de LE. (ALMEIDA FILHO, 1999, p.15)

Dentre os três modelos aqui retomados, emprega-se, neste estudo, a terminologia proposta por Almeida Filho (1997) por acreditar que ela melhor abarca o complexo processo de ensino aprendizagem de LE. Esse modelo do lingüista aplicado brasileiro, além de ser o mais abrangente e dinâmico, delega à abordagem o *locus* de timoneiro da operação global de

ensino e seu conceito passa ser um parâmetro fundamental na formação de professores de LE. Antes de nos debruçarmos na delimitação do esteio teórico do conceito almeidiano de abordagem, faremos, a seguir, um breve panorama sobre duas importantes e contemporâneas perspectivas no tocante ao método que serão de importante valia para a análise e discussão dos nossos dados.

2.1.1 Decreto da morte do método

Allwright, numa palestra seminal, intitulada “*A morte do método*” proferida no Canadá em 1991 e publicada no Brasil em 2003, execra o problemático conceito histórico de método como um conjunto unitário/unificado, indicado para todas as principais questões de como a língua deve ser ensinada, porque: 1) tal conceito é construído enxergando diferenças onde similaridades podem ser mais importantes; 2) simplifica, sem ajudar muito, um conjunto altamente complexo de assuntos; 3) desperdiça energias com preocupações potencialmente menos produtivas; 4) produz uma lealdade estável a qual dificilmente é útil à profissão; 5) agrada, como realmente o deveria, dando a impressão de que as respostas foram realmente encontradas para todas as principais questões metodológicas na nossa profissão e 6) oferece um senso de coerência “barato”, de origem externa, aos professores de línguas que podem em si mesmo inibir o desenvolvimento de um senso de coerência pessoalmente “caro”, conceito correspondente ao “senso de plausibilidade” elaborado por Prabhu (1987).

Allwright decreta, então, a eliminação do método da hierarquia de Anthony e propõe uma concepção alternativa viável as preocupações metodológicas centrais da pedagogia de línguas: a ausência desse nível seria suprida pelo desenvolvimento do senso interno de coerência dos profissionais de línguas para que eles possam verdadeiramente articular seus próprios princípios e tomar suas próprias “decisões bem fundadas mas essencialmente locais” sobre que fazer em sala de aula. Este senso, assim, alcançado via prática exploratória.

Contudo, ainda, conforme constata Allwright, em *post-scriptum*, “não se observa uma queda significativa na venda de livros didáticos que incorporam certos métodos, tampouco se observa uma diminuição sensível na busca dos professores em atualizarem-se nos “métodos” mais atuais”. Pelo menos, a invenção crescente de novos métodos amainou-se e ainda a área

do ensino de línguas posiciona-se cada vez mais criticamente em relação aos métodos existentes.

2.1.2 Luta de semideuses: pedagogia⁷ baseada no método x pedagogia pós-método

Após testemunhar os infindáveis ciclos de vida, morte e renascimento de métodos vários e das infinitas reciclagens e repacotagens das mesmas velhas idéias, a profissão de ensino de línguas parece ter alcançado, conforme Kumaravadivelu (2003, p. 32), um estado de alta consciência que nos permitirá desmanchar a quase secular teia das limitações conceituais do método. Esse estado permitiu a emergência de uma “condição do pós-método” que permite que superemos as limitações de uma pedagogia baseada no método.

Os três atributos principais da “condição do pós-método” supracitados oferecem, na perspectiva desse autor (op.cit., p. 34), um sólido alicerce para a concepção e construção dos três parâmetros que orientam a pedagogia do pós- método. Ei-los:

- **Parâmetro da particularidade:** postula que uma pedagogia de ensino relevante é sensível ao grupo particular de professores que ensinam um grupo particular de alunos que por sua vez perseguem um conjunto particular de objetivos dentro de um contexto institucional particular cravado em um meio sócio-cultural particular.
- **Parâmetro da praticabilidade:** reconhece que nenhuma teoria da prática pode ser completamente útil a não ser que seja gerada através da prática.

Parâmetro da possibilidade: derivado majoritariamente dos trabalhos de pedagogia crítica de Freire⁸, esse parâmetro procura explorar a consciência sócio-política que os participantes trazem para a sala de aula.

⁷ Kumaravadivelu (2003, p. 34) usa esse termo em sentido amplo para incluir “não somente tópicos relativos as estratégias de sala de aula, materiais instrucionais objetivos curriculares e medidas de avaliação, mas também a uma vasta gama de experiências socioculturais e histórico-políticas”.

⁸ As idéias e os escritos de Paulo Freire (1982; 1994) são parte importante para mudança social. Dirigem-se àqueles que vêem o futuro do homem. As reflexões sobre a "Cultura do silêncio" contribuíram para desenvolver uma filosofia e um método para encontrar o sentido, a natureza, os propósitos e a identidade entre os oprimidos. A tarefa do educador deve ser a de problematizar para os educandos o conteúdo que os mediatiza e não entregá-lo como algo já feito, acabado. Paulo Freire foi criador e defensor de uma pedagogia crítica, considerada perigosa em 1964. A obra de Paulo Freire postula transformações culturais importantes em função da liberdade dos povos oprimidos.

Kumaravadivelu (op.cit.) estabelece que a condição do pós-método indica três atributos inter-relacionados. O primeiro propõe uma busca por uma alternativa para método ao invés de métodos alternativos e visa ressignificar a relação entre teóricos e praticantes do ensino de línguas ao descentralizar a pedagogia da tomada de decisões da hegemonia daqueles. O segundo atributo postula uma autonomia do professor capaz de levá-lo a agir de maneira autônoma dentro da coação acadêmica e administrativa imposta pelas instituições, currículos e livros didáticos. O terceiro e último atributo sistematiza o pragmatismo com princípios que focaliza como “o aprendizado em sala de aula pode ser (re)modelado pelos professores como resultado de auto-observação, auto-análise e auto-avaliação” (op.cit., p.33) . Uma maneira de desenvolver tal pragmatismo seria via desenvolvimento do “senso de plausibilidade” proposto por Prabhu (1990, citado POR KUMARAVADIVELU, 2003).

De maneira semelhante a Almeida Filho (1993; 1997), Kumaravadivelu acredita que o pré-requisito para o professor poder levar sua operação de ensino a navegar em outros mares é através de (auto)- análise. Apesar de parecer uma atitude meio narcísica, contemplar a própria práxis constitui uma via de empoderação, uma vez que estar cômico sobre o que se faz é a condição *sine qua non* para a alavancagem de necessárias ressignificações nessa operação.

2.2. LOGOGRIFO DA OPERAÇÃO GLOBAL DE ENSINO: A ABORDAGEM

Como posto anteriormente, pressupomos, respaldados em Almeida Filho (1997, p. 22), que os meandros da compreensão conscietizadora, crítica e transformadora da prática de ensino de um professor de línguas têm como ponto de partida a elucidação da abordagem subjacente a seu ensinar. Válidas e catárticas ressignificações empíricas no ensino de LE não acontecem se elas forem empreendidas simplesmente no horizonte do(a) (s) material didático, mobiliário, verbalizações do desejável pelas instituições, técnicas renovadas e recursos audiovisuais. Para mudar seu ensino, portanto, o professor precisa olhar para dentro de si a fim de tentar sorver a verdadeira força motriz do seu ensinar, a abordagem. Para conceituar abordagem, tomamos a seguinte definição Almeida Filho (1993, p. 13):

Conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. A operação global do

ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e do professor de uma outra língua.

Perceptível apenas na concretude das tarefas de ensino-aprendizagem da língua alvo, a abordagem, por ser de natureza abstrata, é materializada na práxis ao manifestar-se indiretamente na ação dos professores. Desvela-se, portanto, nos encaixos dados pela “ação dos professores, nos fragmentos de aula e das suas extensões (método) ou nas decisões tomadas nas várias outras dimensões de trabalho da operação global” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 22), a saber: planejamento de unidades, produção de materiais e avaliação.

O agir do professor de línguas é, também, atravessado por outras forças que se imbricam com sua abordagem de ensinar (de)/(em), formando-a. Dentre essas forças em tensão na operação global de ensino, Almeida Filho (op.cit. , p. 19) identifica a abordagem de terceiros (colegas, superiores em posições fortes de liderança, autores de livros didáticos, etc), filtros afetivos dos alunos em contato com o filtro da professora e a cultura de aprender dos alunos.

Ademais, a abordagem de ensino desvela-se a partir de três de seus componentes constitutivos, a saber: as concepções de língua/ linguagem/língua estrangeira, de ensinar e de aprender uma nova língua. A amalgamicidade desses componentes desvela-se, por sua vez, sempre na realidade em níveis ou combinações variáveis de competências. Esse desvelamento está intrinsecamente subordinado a análise das evidências concretas do ensino de um dado professor e não ao que ele diz.

A definição gradual de uma abordagem e do nível de competências utiliza como encaixos: 1) as concepções supracitadas a partir da análise das ações e decisões observáveis na práxis do ensino, e ainda 2) os papéis e atitudes do aluno e professor registrados na(s) aula(s) observada(s).

A maneira idiossincrática como Almeida Filho (1997) engendrou os elementos da abordagem (a concepção de todo o conjunto que a compõe; a complexidade de tensão das forças incidentes no processo; a sua natureza dinâmica- efeitos proativos e retroativos, ruptura/ configuração com outras forças) redefiniu os contornos da literatura da subárea da formação de professores de línguas.

A figura 1 sintetiza a proposta teórica tecida por Almeida Filho (1993, 1997) acerca da plasmagem de uma abordagem de ensinar:

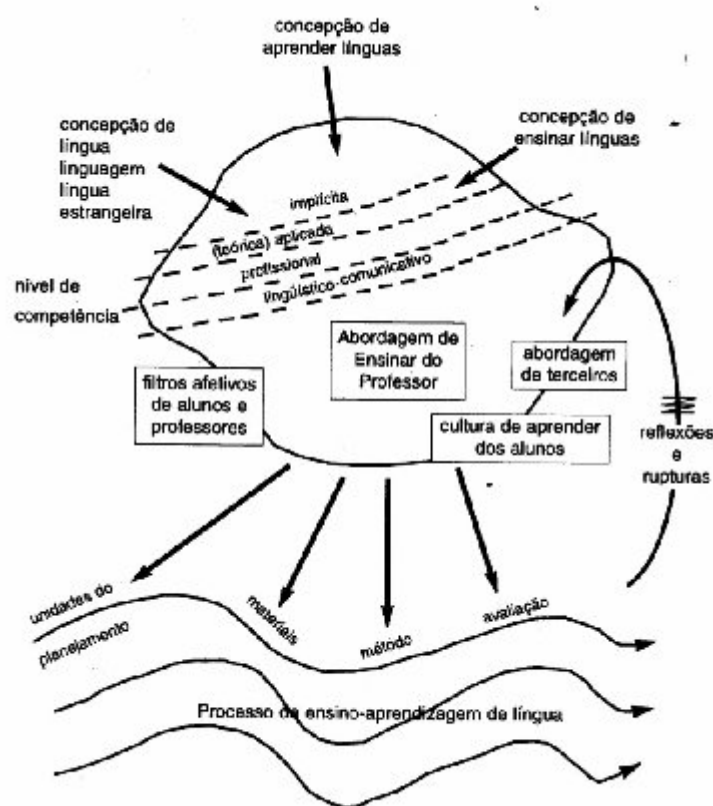


Figura 1_ Plasmagem de uma abordagem de ensinar, segundo Almeida Filho (1997)

A orientação, portanto, de todas as decisões e ações do professor na construção do seu ensino longitudinalmente nas aulas de línguas pressupõe, conforme Almeida Filho (2002, p.18), a força (potencial) reguladora de uma *abordagem* básica de ensino desse professor. O fato de a abordagem ser caracterizada enquanto força potencial justifica-se por ela ser ativada especificamente sob dadas condições de ensino. Sendo ainda, força porque é capaz de

imprimir movimento/ação ao processo de ensinar a partir de energias advindas de motivações profissionais para produzir experiências de aprender a L-alvo.

Essa abordagem orientadora das decisões do professor pode ter duas naturezas: 1) implícita ou 2) explícita. A abordagem implícita alude ao conhecimento, muitas vezes intuitivo, que o professor possui; trata-se de um saber que mais se vincula à prática e à imagem que se tem de determinado fazer (crenças). O professor sabe que é assim porque aprendeu assim. A abordagem explícita refere-se ao saber apoiado em teorias (com respaldo na prática) que, com definições conceituais, permite a explicitação dos critérios utilizados para as decisões (VIANA, 1997).

Atualmente, as duas principais abordagens hegemônicas são: *a gramatical* e *a comunicativa*. A abordagem gramatical materializa um ensino com foco na forma, na estrutura, e objetiva a capacitação lingüística do aluno, a prática e exercícios com a forma. Vê a linguagem com autonomia sem vinculá-la fortemente com a cultura, e menor atenção é dada à parte social ou à sua importância na construção do conhecimento.

A abordagem comunicativa, por sua vez, focaliza o aluno e a sua relação com o professor, na sua realidade e no seu processo de aprendizado, com enfoque no uso apropriado da língua em interações comunicativas. O professor assume o papel de facilitador do processo de aprendizagem, sendo o ensino não mais visto como uma simples transmissão de conhecimentos, mas como resultado do diálogo entre educador e educando.

2.2.1 Abordagem de primeiros, segundos e terceiros

A abordagem de ensino, na condição de força motriz das decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino, está, segundo Almeida Filho (1997, p. 13) em contínuo imbricamento e tensão com outras forças. Dentre essas, têm-se outras abordagens que exercem influências variáveis sobre o professor (ou vice-versa), que por sua vez traz para o ensino disposições pessoais e valores desejáveis da sua própria abordagem.

A abordagem de ensinar de um professor é, dentre outros fatores, (de)/(en)formada por outras abordagens, que dependendo do locus de ensino, podem ser de primeiros, segundos e terceiros. O autor supracitado coloca o estudo e a discussão da força fundadora da

abordagem como embaixadores da formação dos professores de línguas por se tratar de dimensão crucial para a conscientização crescente em que os profissionais precisam ingressar. Destarte, a compreensão elucidatória dos contornos do imbricamento entre abordagem de ensinar do professor com as outras abordagens incidentes na operação de ensinar, certamente contribuirá para com a epifania do porquê o professor ensina como ensina.

Segundo Almeida Filho:

As abordagens individuais se pautam pelas tradições de ensino das grandes escolas, de regiões, eventualmente de famílias ou faixas etárias e nunca são livres de incoerências, desajustes ou conflitos. Mesmo quando naturalizada e acomodada por um professor de muita prática e altamente intuitivo que vai refinando implicitamente sua maneira de ensinar, uma abordagem pode ainda assim conter desarmonias parciais entre as vertentes. (op.cit.; p. 23)

Acreditamos que em cada locus de ensino de línguas, em detrimento da versatilidade dos eventos de sala de aula, pode haver um singular arena de abordagens, na qual uma (s) incidirá (ao) nas dimensões da operação de ensino mais hegemonicamente do que as outras. Classificaremos, aqui nesta pesquisa, a abordagem mais timoneira como primeira, a segunda mais influente como abordagem de segundos e a menos incidente como abordagem de terceiros. O fato de haver uma abordagem hegemônica não nos permite ignorar às outras que estão em tensão contínua ou alternada, visto que é essa a particularidade que imprime ao ensino aprendizagem de LE um caráter de constante mobilidade.

2.2.1.1. Abordagem de ensinar da franquia

Dentre as abordagens incidentes em uma operação de ensino, a força da abordagem de ensino de franquias (de)/(em)forma a abordagem de ensinar de muitos professores que foram ou estão lotados nesses contextos de ensino-aprendizagem de uma LE. Assim como as outras forças incidentes na sala de aula de línguas, a abordagem de uma dada franquia está, conforme teorizou Almeida Filho (1997, p. 13), em tensão com a abordagem de ensino de um dado professor. Mas quais seriam os contornos, portanto, desta tensão?

Tomando emprestado os conceitos oriundos da eletricidade sobre tensão, tensão contínua e tensão alternada, acreditamos poder ressignificá-los, em nosso estudo, para melhor entender a relação imbricada entre a abordagem de ensinar da franquia (AF) e a abordagem de ensinar do professor (AP).

Dentre as acepções de tensão, Gussow (1985) define esse termo enquanto diferença de potencial elétrico entre dois pontos de um circuito. Ressignificando essa definição, entendemos tensão enquanto uma diferença de potencial motriz entre a AF e a AP na configuração da operação global de ensino. Acreditamos que, em um contexto de ensino de línguas estrangeiras, o professor de LE age conforme o movimento, ora contínuo ora alternado, entre as forças de sua própria abordagem com o da AF, e em algumas situações conforme a abordagem de aprender dos alunos imersos nessa arena. Metaforicamente, é como se o professor estivesse no meio de uma corda de uma brincadeira infantil chamada “cabo de guerra”. Nela, o professor seria literalmente puxado ora para uma direção e ora para outra. Sendo movido, portanto, ora por sua abordagem de ensinar ora pela da franquia ora pela abordagem de aprender do aluno, e possivelmente ora por todas elas concomitantemente. A figura 2 ilustra essas colocações.



Figura 2_ Cabo de guerra da tensão entre AP E AF

Para Gussow (op.cit.) tensão contínua é o fluxo constante de elétrons sempre em uma direção. Esse tipo de tensão é gerada por baterias de automóveis ou de motos pequenas (baterias), dínamos, células solares e fontes de alimentação de várias tecnologias, que retificam a tensão alternada para produzir tensão contínua. Normalmente é utilizada para alimentar aparelhos eletrônicos e os circuitos digitais de equipamento de informática.

Adaptando esse conceito, entendemos tensão contínua enquanto fluxo constante de influências da AF sempre em direção à AP, enquanto inserido nesse locus. Esse tipo de tensão é gerada pelo contato com as quatro materializações, a saber, planejamento, produção de materiais, método e avaliação, da operação global de ensino da abordagem da franquia, que procuram retificar (corrigir/ tornar reta) a tensão alternada para produzir tensão contínua. Normalmente, a tensão contínua evidencia-se, predominante, no locus de ensino de línguas de franquias, pois aqui há um esforço perene em alimentar o professor com a AF.

Para a eletricidade, a tensão alternada difere da tensão contínua porque troca de polaridade constantemente, provocando nos circuitos um fluxo de corrente ora em um sentido, ora em outro. Uma fonte de tensão alternada alterna a polaridade constantemente com o tempo. (GUSSOW,1985)

Para o nosso estudo, a tensão alternada difere da tensão contínua porque troca, de abordagem (in)voluntariamente, provocando na operação global de ensino de um dado professor um fluxo de ações, decisões e evidências que ora movem-se em direção a abordagem da franquia, ora rumo sua própria abordagem de ensino. Uma fonte de tensão alternada pode alternar de abordagem conforme o lugar e o tempo de trabalho do professor de línguas e, ainda, conforme a configuração das suas competências.

Conforme os princípios da tensão alternada, ao se comparar duas grandezas com a mesma frequência, elas podem evoluir no tempo da mesma forma (ambas crescendo ou ambas diminuindo). Quando isso acontece diz-se que as grandezas estão em fase (fasagem). Quando isso não acontece diz-se que há defasagem entre as grandezas.

Aqui, ao se comparar a força abordagem da franquia com abordagem de ensinar do professor, veremos que elas não podem evoluir no tempo da mesma forma (ambas crescendo, ou ambas diminuindo suas influências na operação global de ensino desse professor). A força da influência das abordagens sob a mesma operação evoluíra no tempo de maneira irregular, tendo, pois, fases irregulares. Nomearemos esse processo de defasagem de abordagem.

2.3. OPERAÇÃO GLOBAL DO ENSINO DE LÍNGUAS

Almeida Filho (1997, p. 22) entende que a operação global do ensino de uma dada LE é encabeçada, como já foi dito nas seções anteriores, pela abordagem de ensino que está em constante tensão com outras forças incidentes. Tal abordagem materializa-se, no segundo nível da hierarquia, em quatro dimensões, a saber: planejamento de unidades previstas, e produção ou adoção de materiais adequados, método ou experiências de aprender na sala de aula e nas suas extensões e avaliação do rendimento ou progresso dos alunos. Uma possível supressão de alguma dessas quatro fases, certamente, acarretaria, conforme esse autor, em perda para a completude descritiva da macro operação complexa de ensinar uma nova língua, uma vez que a qualidade de ensino que um dado professor imprime a seu trabalho atinge essas quatro dimensões.

A figura 3 mostra a configuração em fases dessas quatro instâncias de materialização de abordagem. Segundo Almeida Filho (2002, p. 19), essas fases estão de tal sorte imbricadas que alterações operadas em uma delas causarão também câmbios nas outras. A relação simbiótica entre elas deve-se a influência da força de uma dada abordagem. Assim, é a abordagem a responsável pela razão do fazer do ensino de um dado professor que terá uma variação entre os pólos do explícito/ conhecido e do implícito/desconhecido.

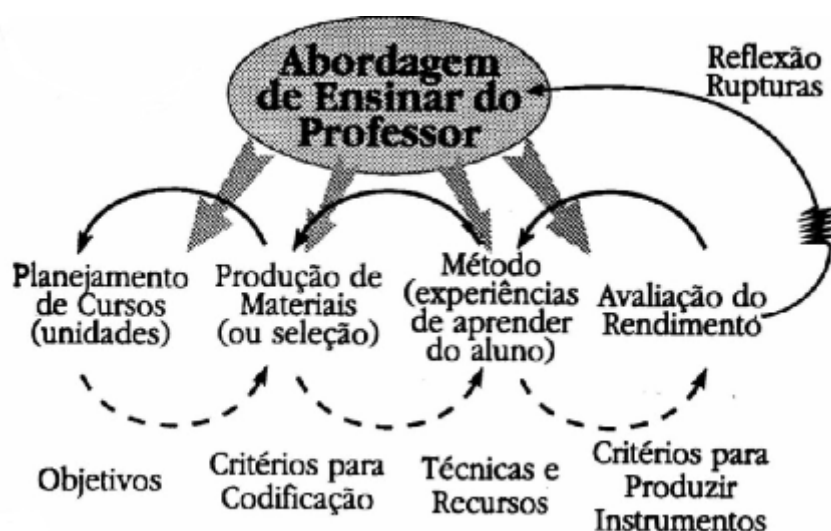


Figura 3_ Dimensões da Operação Global do Ensino de Línguas

Conforme a figura 3, as quatro dimensões do ensino construído diacronicamente podem, segundo Almeida Filho (op. cit. , p. 18), ser trabalhadas ordenadamente da esquerda para a direita, movendo, então a operação de ensino da fase planejamento para a fase avaliação. Esse movimento ocorrerá diante uma nova situação de ensino. Por outro lado, diante das situações nas quais o processo de ensino aprendizagem já está em construção, as alterações poderão ser iniciadas em qualquer uma das fases, sendo as outras fases equilibradas por câmbios via efeitos proativo e reativo.

O locus de alteração inicial em uma das dimensões da operação de ensino é extremamente relevante. Se houver uma alteração em fase mais à esquerda, não necessariamente existirão câmbios equipotenciais nas outras fases. Por exemplo, um planejamento novo pode não ser vivenciado com materiais e procedimentos adequados e ainda menos ser orientado por uma avaliação consoante e adequada. Contudo, modificações mais a direita, como uma mudança repentina e significativa no sistema de avaliação de uma instituição, exigirão necessidades mais urgentes de ajustes nas fases anteriores.

Almeida Filho (op.cit. , p. 19) postula que alterações irrefletidas e sem embasamento teórico nas instâncias das dimensões determinarão apenas transitórias e superficiais modificações no primeiro nível da operação global de ensino, o nível da abordagem. Mudanças de fato nessa instância só ocorrerão nas rupturas (após reflexões e estudos) com o núcleo duro da abordagem, a saber: as concepções de língua(gem), aprender e ensinar a L-alvo.

A atuação em sala de aula de um professor de LE terá como timoneiro uma dada abordagem. As três concepções supracitadas alicerçam a matéria prima das competências dos professores, a saber: implícita, aplicada, profissional, profissional, teórica e linguístico-comunicativa. Mesmo ao alçar a plenitude do nível de desenvolvimento das competências, a abordagem de um professor não pode ser reconhecida como a única força atuando na construção do processo de ensino aprendizagem. Como foi dito em seções anteriores, para Almeida Filho (op.cit. , p. 21), além dos filtros afetivos do próprio professor e dos alunos que conjugam motivação, bloqueios, ansiedades, pressões dos grupos, cansaço físico e oscilações eventuais enquanto forças de contraponto numa dada abordagem, a abordagem do professor ainda está imbricada com outras forças potenciais, que aqui nesta pesquisa são a abordagem de ensinar da franquia e abordagem de aprender dos alunos.

A construção do ensino de um dado professor ocorre sob o fogo cruzado entre a abordagem própria do professor e as outras incidentes. Conforme o autor citado anteriormente, a conjugação dessas forças pode revelar, entre outras coisas, o poder relativo das forças incidentes na construção do processo de ensino-aprendizagem. Por isso que determinar os contornos e essências de uma dada abordagem de ensinar requer o uso de procedimentos de análise específicos, cunhados por Almeida Filho (1997) de *análise de abordagem*.

O procedimento de análise de abordagem já se enraizou na subárea de ensino de aprendizagem de línguas da LA, como catártico instrumento capaz de proporcionar novos horizontes para a (auto) superação do professor em exercício e formação universitária do professor-aluno.

Na figura 4, Almeida Filho, em 2003, amplia o modelo da operação global de ensino de línguas apresentando na figura 3, inserindo os outros elementos, forças e concepções subjacentes a abordagem.

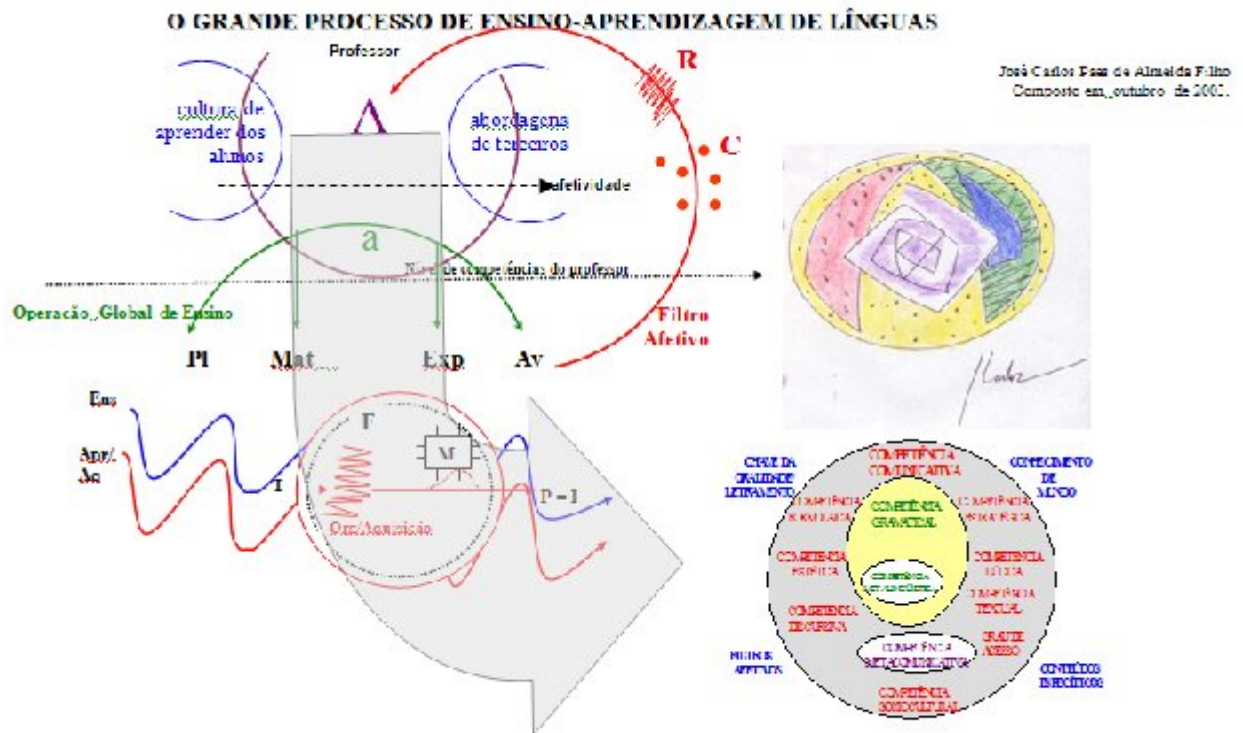


Figura 4 – O grande processo de ensino-aprendizagem de línguas

2.3.1 Dimensões da operação global do ensino de línguas

Nas quatro subseções subseqüentes, delinearemos o contorno particular de cada uma das quatro dimensões que materializam a abordagem de ensino de um dado professor, ou como no caso de nossa pesquisa, a abordagem de ensino de uma franquia

2.3.1.1 Dimensão do planejamento

Orientado por uma dada abordagem de ensino, o planejamento assume um proeminente papel dentro da Operação Global de Ensino de Línguas. Para Almeida Filho (2007), o planejamento “geralmente é um documento escrito, explícito, que contém previsões dos conteúdos amostras e da natureza das experiências que se farão com e na L-alvo”. Nas circunstâncias em que há adoção ou vigência (por exemplo, nos contextos de ensino de línguas fraqueados) de um dado material, o planejamento (do produtor de materiais) estará, pois subjacente e implícito nesse material. Para Dror (1968, apud TURRA *et al.*, 1986), planejamento é um processo que consiste em preparar um conjunto de decisões tendo em vista agir, posteriormente para atingir determinados objetivos.

Tendo em vista que a abordagem é o timoneiro para as decisões na dimensão do planejamento, existirão, destarte, duas diretrizes definido-o, sendo uma de base formalista e outra de base comunicativa. Viana (1996) esclarece que as duas bases, de acordo com determinantes de momentos históricos, representam posições de antagonismo com relação as concepções de linguagem, de aprender e de ensinar, que, interligadas, atuaram/ atuam na determinação de objetivos, conteúdo e procedimentos de cursos de línguas.

Dentro da abordagem formalista, os planejamentos consistem na elaboração de materiais com trechos de obras consagradas, explicações gramaticais, exercícios de gramática e de tradução/ versão (da língua materna para a estrangeira e vice versa), apresentação de itens gramaticais de acordo com a gradação de uma suposta dificuldade. Ao longo dos tempos, esse tipo de planejamento sofreu alterações passando de um planejamento de força predominantemente instrumental para o desenvolvimento de competências de bases lingüísticas. A dimensão do planejamento de um ensino de base formalista é de total

incumbência do especialista da área, que elaborava o material didático (livro didático) que guia(va)/(rá) o professor de línguas.

Por outro lado, um ensino sob a orientação de uma abordagem comunicativa pressupõe que a atividade de planejar seja encabeçada pelos profissionais ligados diretamente ao contexto de ensino, ou seja, pelo professor de línguas (VIANA, 1997, p.36). Contudo, para que o professor possa materializar mais essa dimensão, ele precisará ter um sólido embasamento acerca de pressupostos sobre ensino-aprendizagem de línguas. Os planejamentos sob essa abordagem tendem a contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa e lingüística, com a aquisição de um desempenho de uso real estrutural, instrumental e funcional da L-alvo, visando capacitar o aluno a realizar ações de mediação e construção de conteúdo de negociação de significados na interação com outros usuários da língua.

A ocorrência do planejamento de curso pode se dar em duas circunstâncias, de acordo com Almeida Filho (op.cit.). Primeiro, em situações onde já existem planejamentos (inadequados em alguma medida) e, segundo, em situações novas para as quais o planejamento é um pré-requisito para a implementação de um processo de ensino-aprendizagem.

Definir os objetivos do curso partindo da descrição da situação de ensino, a saber, dados sobre os alunos, a história do curso, perfis de formação dos professores que implementarão o curso, cultura de aprender dos alunos e de ensinar da escola, papel da L-alvo na comunidade e organizar as unidades de trabalho/ estudo/ ensino constituem as duas etapas do planejamento que estão imbricadas pelos objetivos do curso.

Ao contrário da abordagem gramatical, a abordagem comunicativa respalda-se nos interesses e necessidades dos alunos. Para isso, é realizado, conforme Viana (1997), um levantamento de dados contextuais geralmente através de questionários ou conversas informais, focalizando interesses, necessidades, expectativas e fantasias dos aprendizes.

Almeida Filho (1996) categoriza cinco distintos objetivos envolvendo a aprendizagem de LE que são estabelecidos em termos de amplos planos de trabalho e não em termos de verbos que delimitam e dirigem o que o aluno aprenderá e como demonstrará esse aprendizado.

1. **Lingüísticos:** aqueles que visam compreender o funcionamento da LE e através disso compreender melhor (e com mais consciência) os mecanismos de funcionamento da língua;
2. **Educacionais:** aqueles que pretendem desenvolver a capacidade de reflexão, julgamento, observação e iniciativa.
3. **Psicológicos:** aqueles que proporcionam experiências de estar na posição de outrem;
4. **Culturais:** aqueles que almejam levar alunos a uma abertura aos outros;
5. **Práticos:** aqueles que norteiam uma contribuição para o êxito na vida.

Após mapear o locus de ensino, o professor pode estabelecer os objetivos a serem alcançados com o curso. Definidos os objetivos, a segunda etapa, organização das unidades, se inicia com o estabelecimento de quais experiências serão promovidas e os conteúdos implícitos nessas experiências. Almeida Filho sugere que nessa etapa é importante o professor imaginar o que dará unidade ou coesão ao conjunto das unidades. Ao sugerir um planejamento com explicitação de pressupostos, esse autor acredita que a atividade de planejar permitirá vislumbres significativos do processo de ensino-aprendizagem de línguas, ou seja, planejar pode ser também desenvolver pesquisa (op.cit., p. 35).

Cabe, ainda, nesta seção diferenciar a natureza dos planejamentos *produtual* e *processual*, segundo Prabhu (1983, apud STERNFELD, 1997). O primeiro refere-se ao tipo de planejamento que se satisfaz com a especificação seqüencial dos itens a serem ensinados e previsão dos mesmos resultados para todos os alunos. Já o segundo especifica não só o conteúdo pontuado no planejamento produtivo, mas, ainda, a maneira como ele é trabalhado na interação professor, aprendizes, textos e atividades.

2.3.1.2 Dimensão da produção/seleção/avaliação de materiais

A literatura da área de formação de professor de LE, atualmente, têm estimulado e desafiado o professor a operacionalizar por si mesmo as quatro dimensões do ensino da L-alvo. Sabemos, contudo, que em determinados ambientes de ensino, tais como em cursos de línguas franqueados, o professor não tem o arbítrio de trafegar por essas dimensões conforme

sua própria abordagem. Os professores de tais contextos são, na maioria das vezes, enjaulados dentro da abordagem da franquia e perpetuam arcaicas concepções de um professor profundamente dependente (nesse caso, sem opção) do insumo dos materiais. As possibilidades de linguagem que podem ser construídas em conjunto entre os participantes do contexto pedagógico têm, portanto, que ser ignoradas.

Geralmente, os materiais didáticos das franquias são produtos prontos, feitos por especialistas, que determinam o começo, meio e o fim de um processo. Tal visão de material didático antevê, conforme Sternfeld (1997), um professor técnico, aplicador de decisões conteudísticas e metodológicas tomadas previamente sobre um ensino generalizado para todos os contextos. Subjaz a essa visão, outrossim, a ilusão do material didático ser fonte única de insumo a ser explorado, no sentido de condensar um saber conteudístico e metodológico consagrado. Entretanto, essa questão colide com as reais necessidades de professores e alunos de gerar língua em uso dentro de contextos específicos.

A autora supracitada (op.cit.) reitera que vivemos uma época em que o desejo por receitas de ensino, felizmente, têm diminuído. Para ela, cabe, metaforicamente, aos professores de línguas porem *a mão na massa*. Ela acredita que os seguintes ingredientes (conhecimento acumulado, intuição, contínua investigação da prática, investidas na autoformação e apropriação dos resultados de pesquisa) podem canalizar a criação de novos materiais que forneçam a instrumentalização e o amparo de idéias de que os professores necessitam para tomar suas próprias decisões. O desenvolvimento, pois, do *senso de plausibilidade*⁹ pregado por Prabhu (1987, citado por STERNFELD, 1997) pode frutificar a criação de novos materiais.

Em outros contextos que permitam a avaliação, seleção, adaptação e/ou produção de materiais insumos de ensino-aprendizagem, a segundo dimensão da operação global de ensino (ALMEIDA FILHO, 2002) recupera sua proeminência. Nesta fase, o professor, após já ter estabelecido os objetivos do curso, avalia os materiais existentes no mercado e se porventura não encontrar algum que seja satisfatório e condizente com suas necessidades, terá que produzir um novo. Para produzir o professor, guiado por uma dada abordagem de ensino, pesquisa e coleta textos que comporão as unidades previstas na fase anterior, e elabora as atividades de acordo como os objetivos almejados.

⁹ Prabhu (1987) define *senso de plausibilidade* como a intuição que permite ao professor saber o que é mais produtivo para sua classe, à luz de sua experiência enquanto professor.

Tomlinson & Masuhara (2005, p.44) entendem, que os materiais produzidos pelos professores, devem atender às necessidades e desejos dos alunos e aos princípios de aprendizado de línguas e que os materiais devem ser desenvolvidos em forma a oferecer flexibilidade de utilização bem como coerência de conexão. Para atingir esse objetivo, faz-se necessário considerar tanto o contexto-alvo de utilização quanto seus princípios e experiências e, em seguida, desenvolver uma estrutura flexível para servir de orientação na elaboração de unidades. Esses autores salientam, ainda, que pode haver a necessidade de fazer concessões posteriores, pelo menos o processo de redação terá tido início com o aluno em foco e com os princípios em mente.

Nos últimos dez anos, houve, conforme os autores citados anteriormente (op.cit., p. 62), uma reação contra o tipo de livros-texto globais que se destinam a atender a todos e normalmente terminam por não satisfazer ninguém. Os países, as regiões instituições desenvolveram seus próprios livros-textos e/ou materiais suplementares. Dentre as vantagens desses materiais locais, seria condizente com a nossa pesquisa pontuar as seguintes:

- possibilidade de consultar os usuários-alvo sobre suas necessidades e desejos;
- relevância direta dos materiais para os alunos-alvo;
- potencial de personalização;
- capacidade de obter *feedback* dos próprios usuários-alvo.

Dentre as características dos materiais locais, que estão em sintonia com esta pesquisa, Tomlinson & Masuhara (op.cit., p. 62) pontuam que os projetos que eles conhecem apresentam a seguinte tendência:

- são escritos por (grupos de) professores e de (instrutores de) professores locais;
- contam com orientadores ou professores cientes dos desenvolvimentos recentes sobre a aquisição de segunda língua e sobre elaboração de materiais,
- têm enfoque no conteúdo e significado e utilizam o inglês para ganhar novos conhecimentos, conscientização, experiência e habilidades;
- têm seu enfoque nas necessidades e desejos conhecidos dos aprendentes-usuários dos materiais;
- utilizam tópicos de interesse local quanto internacional;

- realizam a localização de atividades no sentido de ajudar os alunos a fazer conexões com sua própria vida;
- experimentam os materiais com os alunos antes de revisá-los.

Tendo como base as duas abordagens hegemônicas no ensino de línguas, é pertinente ainda citar como os materiais de base formalista e comunicativista eram/ são concebidos. Inicialmente, os materiais dessa primeira abordagem eram os próprios textos literários de grandes autores da L-alvo. Posteriormente, a construção do processo de aprendizagem foi centrada no livro didático, o qual tem sido tomado como objeto de estudo. Outros materiais de apoio incluem o laboratório de línguas, materiais visuais, *realia*, entre outros. Já os materiais da segunda abordagem procuram incentivar os alunos a expressar aquilo que eles desejam ou precisam. Há o uso de jogos, materiais autênticos. “Para os alunos no início da aprendizagem utilizam-se materiais visuais que não contêm muita linguagem, mas que geram discussões” (MAIA *et al.*, 2002, p. 39-40).

2.3.1.3 Dimensão do método

Kumaravadivelu (2003), no intuito de decretar e estabelecer uma pedagogia do pós-método critica as limitações conceituais do termo método. Para ele, é extremamente limitante e inadequado explicar, satisfatoriamente as complexas operações do ensino de línguas via método. Entende, ainda que o método por estar demasiadamente preocupado com estratégias instrucionais em sala de aula, ignora o fato de que o sucesso ou falha nas instruções de sala de aula subordina-se, extensivamente, nas instáveis interações de fatores múltiplos, tais como: cognição do professor, percepção do aprendiz, necessidades sociais, contextos culturais, exigências políticas, imperativos econômicos e restrições institucionais. Por isso, esse autor mais uma legião de (formadores) professores, por encontraram-se em profunda *dissatisfação*¹⁰ com o método, estão marchando conforme uma nova bateria que ritma uma alternativa para a pedagogia baseada no método, a saber, uma pedagogia pós-método. Tal pedagogia empodera os professores a desenvolverem uma abordagem crítica a fim de auto-

¹⁰ Termo empregado por Kumaravadivelu (2003, p. 29.)

conhecerem, auto-analisarem e auto-avaliarem suas próprias práticas de ensino com uma visão para desejáveis mudanças efetivas.

Cientes das graduais críticas no tocante a natureza e o do método, durante a última década, muitos teóricos têm ressignificado ou simplesmente execrado o conceito de tal termo. Larsen Freeman (2000, p. 1) redimensiona sua compreensão ao definir método como um coerente conjunto de elos entre ações e pensamentos¹¹ no ensino de línguas. Essas ações condizem às técnicas e os pensamentos aos princípios de ensino de língua. A autora salienta que é muito importante para os professores tornarem-se conscientes dos pensamentos que guiam suas ações em sala de aula, pois com esse conhecimento, eles serão capazes de examinar porque eles fazem o que fazem e talvez escolher refletir ou fazer as coisas de uma maneira diferente. Vale pontuar que essa autora segue a hierarquia do modelo de Anthony (1963), que já fora sumarizado em seções precedentes.

Por outro lado, nós entendemos método hierarquicamente dentro do modelo de Operação Global de Ensino de Almeida Filho (1993) e conceitualmente enquanto o conjunto de experiências que o professor promove em sala de aula e nas suas extensões (id., 2002, p. 22). De acordo com Fontão do Patrocínio (1997, p. 59), esclarece que o método é o estofado básico, ou seja, aquilo que preenche nossas aulas e é, também, a parte mais visível do processo de ensinar línguas por um profissional. Para ela, o método seria, metaforicamente, a vitrine da operação global do ensino de língua. Sob essa perspectiva conceitual, o método configura-se em uma ferramenta vigorosa para a (auto)-formação de professores de línguas que, ao examinarem suas práticas, podem compreender criticamente os sentidos de ensinar.

Ignorando as visões de cunho prescritivo¹², entendemos método enquanto um conjunto dinâmico e construído de experiências, auxiliadas ou não por recursos áudio-visuais, com e na L-alvo, criadas e vivenciadas com o intuito de desenvolver no aprendiz a competência lingüístico comunicativa. É, portanto, o locus que favorece o desencadeamento da necessária dialogia ente prática e teoria, já que a explicitação da percepção do que seja linguagem, bem como de conceitos sobre ensinar e aprender línguas do professor através do exame de suas experiências, pode ser um estímulo no rastreamento de subsídios teóricos para a otimização do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

¹¹ Freeman (2000) adota o termo pensamentos para aludir, também, a crenças, atitudes, valores e consciência.

¹² A saber, 1) método como o próprio livro didático ou série de livros didáticos; 2) método como conjunto de técnicas ou recursos, 3) método como prática consagrada com características mais ou menos estáveis e 4) método como forma receita, formula mágica para transformar aula. (Fontão do Patrocínio, 1997, p. 60)

Fontão do Patrocínio (ibid., p. 60) diz que um mesmo material não é utilizado da mesma forma por dois professores. Ainda que nele estejam as concepções que o informa, essas não são repassadas de forma direta, imunes às concepções particulares de cada professor que o utiliza. Segundo a autora, o professor sempre se coloca: ou porque concorda, em certos casos, ou porque é “vampirizado” ou porque tem competência para questionar, tem vida própria. Neste último caso, há um descompasso entre essas concepções que pode levar à subversão do material, ou de certos procedimentos. Apresentamos, a seguir, o quadro 2 que sumariza o inventário de termos (id., ibid., p. 61), que representam a construção das experiências vivenciadas no dia a dia da sala de aula e nas suas extensões.

TERMO	CONCEITO
ATIVIDADE	Denominação geral das experiências previstas e implementadas com os alunos dentro e fora da sala de aula.
PRODECIMENTOS	Formas de ação adotadas para desenvolver experiências de aprender e ensinar dentro e fora da sala de aula.
TÉCNICA	Tipo de procedimento, mas nem todo procedimento pode se constituir em técnica.
TAREFA	Tipo de atividade que requer que os aprendizes cheguem a um resultado a partir de uma dada informação.
PROJETO	Atividade temática em que os alunos são levados a aprofundar conhecimentos (levantar dados) para a apresentação posterior de um trabalho final a colegas e professores.

Quadro 2: Inventário de termos representantes do método

Geralmente, conforme Maia *et al.* (2002, p. 40), um ensino com base em uma abordagem formalista utiliza os seguintes procedimentos, técnicas e recursos: memorização de listas de vocabulários e regras gramaticais, tradução de textos, exercícios rotinizantes e técnicas de automatização, representação de papéis embasado em materiais pré-estabelecidos.

Por outro lado, um ensino de base comunicativista emprega atividades por meio de tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se interesse e/ou capacite a usar a L-alvo em ações de comunicação funcional e de interação. As atividades são desenvolvidas em pares ou grupos para que os alunos interajam em um contexto social e comunicativo, representando diferentes papéis sociais.

Ainda, nesta seção, será significativo para nossa pesquisa, transcrever a estrutura metodológica da abordagem comunicativa arquitetada por Littlewood (2005, p. 87-88) que subdivide as atividades em duas categorias: pré-comunicativas e comunicativas. Através das primeiras, o professor isola elementos específicos de conhecimento ou habilidade que compõe a habilidade comunicativa, e oferece aos aprendizes oportunidades para praticá-las separadamente. Os aprendizes estão sendo treinados em partes nas habilidades de comunicação.

Essa categoria inclui atividades do tipo *drill* e práticas de pergunta e resposta que objetivam, acima de tudo, munir os aprendizes com um comando fluente do sistema lingüístico, sem na verdade requerer o uso desse sistema para propósitos comunicativos. O principal propósito dos aprendizes é produzir língua que é aceitável invés de comunicar significados eficientemente. Contudo, algumas dessas atividades, mais do que as outras, tentam criar uma conexão entre formas lingüísticas sendo praticadas com seus significados funcionais potenciais. Tais atividades são subcategorizadas como quase-comunicativas, uma vez que elas levam em consideração fatos estruturais e comunicativos acerca da língua, ao contrário das atividades puramente estruturais tais como desempenhar *drills* mecânicos ou paradigmas verbais.

Já nas atividades categorizadas por Littlewood (op.cit., p. 86) enquanto comunicativas, o aprendiz tem que ativar e integrar seu conhecimento pré-comunicativo e habilidades a fim de usá-los para a comunicação de significados, agora ele está engajado em praticar a habilidade total de comunicação. Como há diferentes tipos de situações de comunicação, Littlewood distingue essa categoria de atividade em duas subcategorias: atividades comunicação funcionais e atividades de interação social.

2.3.1.4 Dimensão da avaliação

Sob o ponto de vista do modelo de operação global de ensino de línguas (vide figura 3), notamos que seus elementos constituintes não estão imovelmente enraizados, outrossim, estão todos colocados em proposta de representação conjuntural, sistemática, hierárquica, ordenada e articulada do processo real de ensinar e aprender uma língua. Dentre as quatro dimensões constituintes dessa operação, a fase da avaliação perpassa por todas as outras dimensões e é também orientada por uma abordagem.

Devido a importância da avaliação para o processo de ensino-aprendizagem, tudo que se avalia acaba se tornando, conforme Scaramucci (1997, p. 79), importante. Sendo assim, a avaliação exerceria um efeito retroativo sob tal processo. Contudo, em detrimento da relação simbiótica entre ensino e avaliação, as influências possíveis não são meramente unilaterais (da avaliação para o ensino), mas também do ensino para a avaliação, ou seja, há também influência de efeito reativo. Por isso, que possíveis ou desejáveis alterações nas outras dimensões ou na própria abordagem de ensino precisam abarcar a dimensão da ação avaliativa, uma vez que “mudar o ensino pressupõe, antes de qualquer coisa, mudar a avaliação. Ensino e avaliação são, dessa forma, indissociáveis” (ibid., 2006, p. 52)

Scaramucci (op.cit., p. 80), que prega uma prática avaliativa reflexiva, defende a necessidade de um alicerce teórico coerente entre as várias fases do ensino. Para ela, um ensino, que focalize formas lingüísticas ou gramaticais e itens de vocabulário, enfatizando-se as regras ou maneiras como essas formas se combinam em sentenças gramaticalmente corretas, harmoniza-se com uma avaliação representativa de uma fase conhecida como psicométrica/estruturalista. Essa está condizente, portanto, com uma visão atomística da linguagem, em que a língua, para ser testada, deve ser quebrada em seus componentes lingüísticos e habilidades e que cada um deles deve ser testado separadamente.

Por outro lado, um ensino, que se baseie em funções comunicativas e nas formas gramaticais usadas para a realização dessas funções, está em simbiose com uma avaliação que corresponde a uma fase denominada sociolingüística-integrativa. Nesta fase, conforme a autora supracitada (op.cit., p. 82), a ênfase em aspectos e habilidades lingüísticas isoladas é substituída por combinação de habilidades. As situações de avaliação, então, avizinham-se as situações reais de comunicação. Destarte, os testes de competência ou indiretos da avaliação

anterior são permutados por testes de desempenho ou indiretos. Invés de testes que focalizem pontos isolados, os testes contemplam recortes de tarefas comunicativas, integrando, muitas vezes, mais de uma habilidade. Dois métodos de avaliação escrita, a composição e a redação, são retomados para avaliar produção escrita, enfocando, não mais o critério de confiabilidade do teste e sim sua validade. Além disso, as entrevistas e interações orais face a face substituem os testes de múltipla escolha para avaliar gramática.

Uma avaliação baseada nesses parâmetros avalia o aprendiz mais holisticamente, levando em consideração seu contexto social, acadêmico e físico e outros aspectos de sua vida pessoal, profissional e acadêmica, enquanto partes integrais do desenvolvimento de sua proficiência (Hamayan, 1995, apud SCARAMUCCI, 1997). É por isso que não só os testes ou prova dos aprendizes são avaliados. Na verdade, o professor avalia o aluno enquanto ele participa de uma discussão ou elabora um trabalho em grupo, informações do aluno em outras áreas, auto-avaliação dos alunos, tarefas de casa, envolvimento em tarefas de sala de aula. Esse conjunto de medidas permite a construção do perfil do aluno e de uma caracterização de seu desenvolvimento no processo de aprendizagem.

Essa última visão de avaliação, conseqüentemente, delega mais uma responsabilidade ao professor de línguas, o papel de avaliador. Destrona-se, portanto, a função do especialista externo que elaborava as atividades avaliativas para que os professores simplesmente aplicassem-nas. A avaliação torna-se, assim, um mecanismo alavancador de mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem, sendo, ainda, no entendimento de Scaramucci (1999), o elemento integrador entre eles.

No tocante a prática avaliativa reflexiva, Scaramucci elucida que a reflexão sobre a avaliação não deve “ser feita de maneira genérica, mas informada ou orientada, necessariamente, por conceitos tais como conceito visão de língua(gem), língua estrangeira e proficiência, tratadas geralmente no bojo do conceito de abordagem” (2006, p. 58).

2.4 CONCEPÇÕES CRISTALIZANTES DAS ABORDAGENS FORMALISTA E COMUNICATIVA

Incorporando como referencia os conceitos plasmados por Almeida Filho (1997), entende-se que abordagem está colocada em um plano mais geral e é de natureza abstrata, enquanto suas quatro dimensões, a saber, o planejamento, os materiais, o método e a

avaliação estão em um plano secundário e subordinados à abordagem numa relação simbiótica. Em um terceiro nível estão as técnicas, os recursos e os instrumentos de ação que, por sua vez, devem estar em coerência (embora apenas algumas vezes esteja) com os níveis anteriores.

O estudo diacrônico da literatura da subárea do ensino-aprendizagem de línguas evidencia uma gama vária de abordagens e métodos de ensino de línguas, colocando em um mesmo nível conceitos constitutivamente distintos. Celce-Murcia (1991), citado por Mello (2005, p. 12), catalogou, entre outras, as seguintes abordagens de ensino mais difundidas no século XX: abordagem gramática-tradução, abordagem direta, abordagem audiolingual, abordagem situacional, abordagem cognitiva e abordagem comunicativa. Contudo, a autora mesmo tomando como referência a distinção entre os termos abordagem e método elaborada por Anthony (1963), ainda assim os emprega de maneira sobreposta e intercambiável.

Ora, o que foi considerado como abordagens distintas (gramática-tradução, áudio-oral, cognitiva etc.) constituem, na verdade, manifestações procedimentais de uma única abordagem, denominada gramatical ou formalista. Apesar da variação no tocante à concepção de língua/linguagem, à concepção de ensinar e aprender línguas e aos procedimentos metodológicos, os métodos gramática-tradução, audiolingual, código-cognitivo etc. apresentam um traço mais forte que os caracteriza, conforme Mello (op.cit., p. 16), como pertencentes a uma mesma abordagem_ o foco na forma, isto é nas estruturas gramaticais da língua. Já a denominação *abordagem comunicativa* alinha-se com a noção de abordagem discutida anteriormente, pois se caracteriza por um conjunto de tendências e princípios que orientam a ação do professor sem, no entanto, prescrever procedimentos metodológicos que os identifiquem como uma receita para ensinar, um método pronto e acabado para ser seguido.

Destarte, partimos da concepção de abordagem de Almeida Filho (1997, 1998), força timoneira das decisões e ações do professor na construção do seu ensino, para considerar como exemplos de abordagens as duas vertentes de maior hegemonia no histórico das abordagens do ensino de línguas: a *abordagem formalista*, ou gramatical e a *abordagem comunicativa*. Cada uma dessas filosofias impressas no processo de ensino manifesta-se, diferentemente, a partir de três de seus componentes constitutivos do núcleo duro de uma dada abordagem: concepções de língua(gem)/ língua estrangeira de ensinar e aprender uma nova língua. Além de seu núcleo básico, a abordagem se cristaliza ainda em torno de três

outras concepções, a saber, conceito de papéis, conceito de sala de aula e conceito de aluno e professor, como pessoas.

No tocante a essas concepções, a abordagem formalista percebe a língua enquanto um sistema de formas organizadas em um número limitado de estruturas lingüísticas e, como tal, entende o ensino-aprendizagem de línguas como apreensão desse sistema. Para Tudor (2001, p. 55), uma abordagem de ensino baseada em visão de língua enquanto sistema oferece uma variedade de vantagens práticas em termos de organização dos programas de ensino e de preparação de materiais. Organizar um curso via aspectos do sistema lingüístico apresenta um forte elemento de estudo de conteúdo no ensino da L-alvo, e ainda, diz que, em essência, a língua que está “lá fora” constitui um corpo de conhecimentos que podem ser organizados e estruturados para fins de aprendizagem. Apesar de não negar o uso da língua, há uma ênfase nos componentes lingüísticos que podem ser isolados para ser apresentados, acessivelmente, aos aprendizes de uma forma pedagógica.

Além disso, Tudor (op.cit.) apresenta mais uma vantagem para um processo de aprendizagem baseado em nessa visão de língua. Para ele, em situações nas quais os aprendizes não estão em contato regular e orientadamente funcional com a língua, a abordagem formalista permite no mínimo uma amostra de língua para ser estruturada e apresentada a eles em forma de livros de curso ou programa de estudo, que podem ser um considerável suporte ao aprendizado.

A abordagem formalista deu origem a vários métodos de ensino, cujas características mais marcantes são o centralismo na gramática, a memorização e repetição das estruturas da língua, a manipulação de formas sem a preocupação com o contexto, atividades essencialmente gramaticais, seqüenciadas e centradas na figura do professor. Dentre os métodos mais populares dessa abordagem encontram-se o gramática-tradução, direto e o audiolingual.

Diferentemente dessa abordagem, a abordagem comunicativa concebe a língua como um sistema de comunicação socialmente compartilhado, a partir do qual os aprendizes constroem conhecimentos. A abordagem comunicativa delega centralidade à natureza social e dialética da linguagem e entende o ensino-aprendizagem de línguas como um processo interativo no qual os aprendizes usam a língua-alvo de maneira significativa. Tal abordagem não apresenta métodos específicos no sentido convencional, mas caracteriza-se, conforme

Mello (2005, p. 16), por princípios norteadores baseados em teorias de aquisição/aprendizagem e ensino de línguas de base comunicativa.

A fim de elencar as características da abordagem comunicativa, apoiamo-nos em Almeida Filho (1998, p. 36). Para ele, as práticas de ensinar línguas com base em uma abordagem comunicativa têm em comum “o foco no sentido, no significado, na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira”. Isso significa que o processo de ensino-aprendizagem que se apóia essa abordagem reconhece a natureza social e dialógica da linguagem e tem como principal objetivo criar condições favoráveis para que os aprendizes possam usar a língua de maneira significativa na interação com outros falantes. O objetivo do ensino de língua para essa abordagem é desenvolver o que Hymes (1972, citado por RICHARDS & RODGERS, 2005) chama de “competência comunicativa”.

Para que isso ocorra, pressupõe-se que a L-alvo seja usada em atividades sociointerativas (tarefas, dramatizações, trabalhos em pares e/ou grupos etc.), que desenvolvam não só a competência lingüística do aprendiz, mas todas as demais competências necessárias para a comunicação entre as pessoas.

A sala de aula de um ensino baseado nessa abordagem deve refletir, com base em Mello (2005, p. 18), um ambiente natural e afetivamente positivo, a fim de garantir baixos filtros afetivos e situações sociointerativas autênticas que atendam às necessidades, interesses e desejos dos alunos. Esse processo de ensino-aprendizagem não visa à aprendizagem da língua pela língua, mas à aprendizagem de outros conhecimentos enquanto se aprende a L-alvo.

Ademais, a abordagem comunicativa encabeça o surgimento de uma taxinomia específica para descrever conteúdos e procedimentos novos e pala adoção de uma postura mais positiva em relação aos erros dos aprendizes. Os erros, que antes eram encarados enquanto negativos e resultantes da formação de hábitos que deveriam ser evitados, passam a ser abordados como parte do processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

O papel do professor é ressignificado no âmbito dessa abordagem. Para Vieira-Abrahão (1992), o professor deixa de ser o centralizador e detentor do poder sem, no entanto, perder a sua autoridade de organizador e orientador das atividades, uma vez que ele é a pessoa qualificada para tal. O papel do aluno, também, transmuta de aprendiz robô (aquele que repete mecanicamente as estruturas da L-alvo) para o de aprendiz construtor (aquele que constrói

conhecimentos a partir da L-alvo). Essas ressignificações de papéis, apesar de nem sempre serem assim exercidos, têm contribuído para que o professor e aprendizes de LE assumam um papel mais dinâmico, criando, assim, situações mais interativas e significativas.

Para Almeida Filho, uma aula comunicativa pode incluir momentos de explicitação de regras gramaticais e de rotinização de subsistemas gramaticais, desde que isso não seja a tônica das ações na sala de aula. Também não é uma questão de anterioridade da gramática (primeiro, a aquisição de formas da língua) em relação ao uso da língua (posteriormente, o uso das formas adquiridas).

No intuito de explicitar teoricamente o que é aprender significativamente uma nova língua, o autor supracitado (1998, p. 29) propôs o reconhecimento prototípico de quatro macro-fases (1. estabelecimento de clima e confiança; 2. apresentação de insumo novo; 3. ensaio e uso, e 4. pano) necessárias a fruição da aula de LE num cenário onde o artifício é constitutivo e noutro onde a sala de aula é lugar autêntico de ensino aprendizagem de conteúdos e procedimentos, conforme iconografa a figura 5.

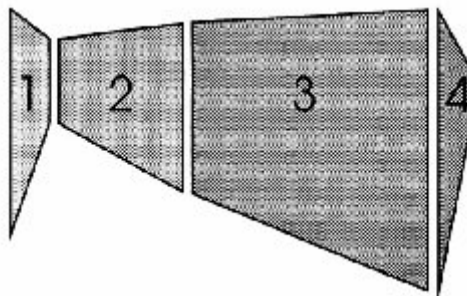


Figura 5_ Representação pictórica das fases de uma aula convencional de LE e sua relativa duração

Para Almeida Filho (1998, p. 57), adotar uma abordagem comunicativa na sala de aula denota propiciar experiências de uso na nova língua, por meio de atividades e tarefas que contribuam tanto para a aquisição da proficiência na L-alvo como para a formação e desenvolvimento intelectual do aluno. Assim, o processo de ensino-aprendizagem de LE sob o prisma dessa abordagem corresponde àquele que “organiza as experiências de aprender em termos de atividades/ tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-

usuários dessa língua”. Dentre as metodologias inovativas de orientação comunicativa utilizadas podemos citar *suggestopedia, modo silencioso e Total Physical Response*.

Sintetizamos e contrastamos no quadro 3 os conceitos cristalizadores das duas principais vertentes orientadoras do processo de ensino-aprendizagem de uma LE, as abordagens formalista e comunicativa.

ABORDAGEM GRAMATICAL	ABORDAGEM COMUNICATIVA
<p>Concepção de Linguagem – Uma língua estrangeira que será desvendada por meio de estudos da estrutura gramatical da língua, de leitura e tradução de textos literários e de memorização de vocabulário.</p>	<p>Concepção de Linguagem – A função principal da língua é a interação e a comunicação. A linguagem tem um significado real. O significado, as formas e as funções e o contexto social são relevantes para que a mensagem seja passada de forma apropriada. Aspectos não verbais são considerados para que a comunicação seja completa.</p>
<p>Concepção de Aprender – O aprender é feito de forma consciente, monitorado, por meio de regras gramaticais, e/ou memorizações e/ou traduções. O aprender segue em só sentido – professor → aluno.</p>	<p>Concepção de aprender – O aprender é feito de forma subconsciente. O aprendiz se envolve em situações reais significativas que são construídas na interação com outros aprendizes e com o professor. O aprender se faz em vários sentidos – professor → aluno, aluno → professor, aluno → aluno.</p>
<p>Concepção de Ensinar – Transmissão de conhecimentos. A língua é o objetivo de estudo.</p>	<p>Concepção de Ensinar – A comunicação deve ter propriedade cultural e pouca ênfase na parte gramatical. Só serão dadas explicações gramaticais se as mesmas se converterem em desempenho fluente. É necessário o uso constante da língua alvo, pois ela é o veículo de comunicação.</p>

<p>Papel do Professor – O professor é predominantemente o emissor, o provedor de informações. Ele tem um papel dominante, pois ele é o controlador das ações. Tudo que acontece em sala é centrado na pessoa do professor, pois ele é a autoridade.</p>	<p>Papel do Professor – O professor é o facilitador do processo comunicativo. Ele gerencia as atividades em sala e é encarregado de estabelecer situações que promovam comunicação entre os alunos e ele próprio. Ele monitora o que acontece em sala.</p>
<p>Papel do Aluno – O aluno tem uma atitude passiva onde seu papel é o receptor de informações. Sua interação em sala é mínima.</p>	<p>Papel do Aluno – O aluno é um participante ativo, pois é um colaborador dentro do grupo. O aluno tem um papel muito mais significativo, pois ele expressa as suas opiniões, propõe idéias e negocia significados. Ele desenvolve estratégias para se comunicar e é responsável pelo seu aprendizado.</p>
<p>Conceito de sala de aula – O ambiente promove aprendizagem consciente. A parte física e composta por carteiras enfileiradas, lousa, giz e toca-fitas.</p>	<p>Concepção de sala de aula – O ambiente promove aprendizagem consciente e inconsciente e deve ser tranquilo. Por ser também um cenário social, deve ter espaço para formação de grupos. A parte física e composta por carteiras que podem ser reorganizadas e reagrupadas, lousa, giz, televisão, gravador e/ou aparelho de CD e material visual.</p>
<p>Conceito de aluno/professor como pessoas – O professor e o aluno são pessoas idealizadas. Não se levam em consideração os aspectos psicossociais.</p>	<p>Conceito de aluno/professor como pessoas – O professor e o aluno são considerados seres únicos com valores e crenças distintas. O professor respeita a individualidade do aluno em relação aos filtros afetivos tais como motivação,</p>

	autoconfiança, identidade com a cultura alvo, capacidade de risco, ansiedade, pois ele é consciente que esses fatores influenciam a aprendizagem.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 3 - Comparação entre os conceitos subjacentes as abordagens formalista e comunicativa

Uma análise de uma filosofia de ensinar uma L-alvo perpassa, então, por pormenorização da configuração de traços indicadores das concepções de língua(gem), língua estrangeira, de ensinar, e de aprender uma língua subjacentes às atividades desempenhadas pela professora sob análise. Destarte, a abordagem de ensinar “se revela como muito maior segurança no próprio ensinar do que no dizer do professor” (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 16).

2.5. COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE LE

A dinâmica trajetória da história constitutiva da abordagem de ensinar de um dado professor desemboca num ensinar com qualidade também mutável. A qualidade, natureza ou textura desse ensinar vai depender, segundo Almeida Filho (2003, p. 13), de uma combinação ou nível de uma ou mais de cinco competências básicas. Durante a realização da operação global de ensino, o professor, portanto, ativa um aglomerado complexo, multifacetado e não homogêneo de competências que são capacidades decisórias de ações fundamentadas em conhecimento e, que ainda, implicam um conjunto de atitudes apropriadas.

Geralmente, se prevê um movimento de desenvolvimento irregular e inseguro de encadear as competências num dado movimento que serpenteia, retrocede e avança desde um fundo básico comum que é a cultura de ensinar língua adquirida nos circuitos por onde transitou o professor em sua história de vida (CONNELY & CLANDININ, 1990, citado por ALMEIDA FILHO, 1999).

Para esse autor, a trajetória de desenvolvimento do professor de LE propende do implícito subconsciente típico de quem está imerso numa cultura de ensinar línguas rumo ao explícito consciente, da crença implícita ou difusa rumo ao pressuposto explicitado e da

articulação cada vez mais compacta e convergente com o paradigma vigente. A figura 6 iconografa essa trajetória potencial, segundo Almeida Filho (op.cit., p.19).

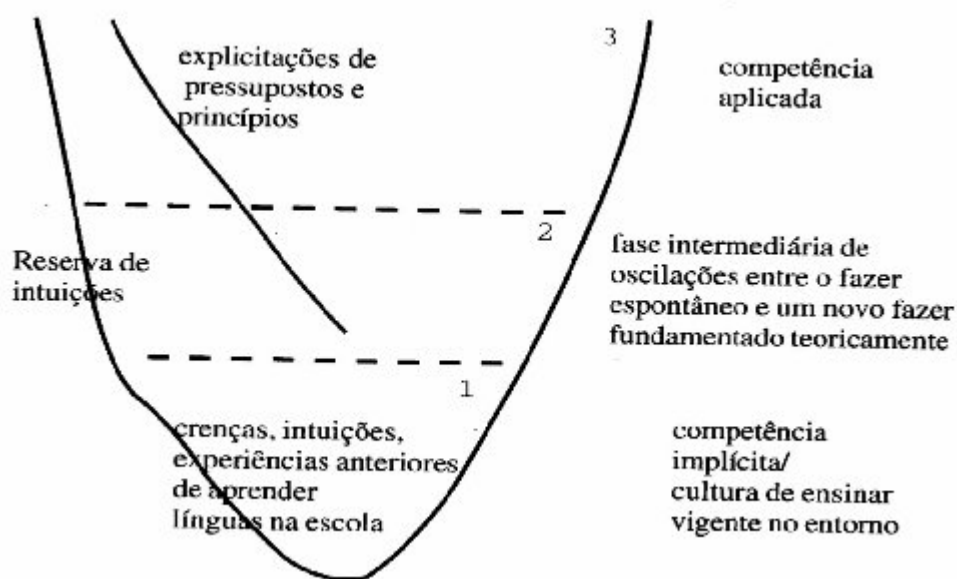


Figura 6- Trajetória de desenvolvimento do professor de LE

Sumariamente, os professores dispõem sob seu ensino um quadro volúvel de uma combinação ou nível de uma ou mais de cinco competências básicas, que serão aqui descritas conforme as explicitações de Almeida Filho (1993, 1999, 2003). A primeira e básica competência denomina-se *implícita* e é composta por intuições, crenças e experiências vivenciadas pelo professor na condição de aluno e professor e faculta-o a agir espontaneamente para ensinar através de procedimentos tipos como apropriados. Corresponde às disposições do professor para ensinar das formas que ensina habitualmente, ou seja, se refere a essa condição de ensinar como o *habitus* do professor (BOURDIEU, 1991, citado por ALMEIDA FILHO, op. cit).

A segunda competência, a lingüístico comunicativa, se constitui na competência do professor de produzir linguagem em situações de uso e comunicação e permite envolver os alunos numa teia de linguagem na L-alvo. Se o professor possuir essa competência mais a competência implícita, ele terá, conforme o autor supracitado, condições de operar as dimensões do ensinar LE mesmo que ainda de maneira básica e tosca.

A terceira competência, a aplicada, é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo como o que sabe conscientemente (subcompetência teórica), permitindo-lhe explicar

com plausibilidade por que ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém. É esta competência que permite o alcance de uma abordagem consciente e mapeada e ainda sintetiza as competências implícita e teórica.

A quarta competência, a profissional, ancora-se no sentido de responsabilidade, no sentido de valia que o professor tem de si mesmo, no que representa ser professor, nos deveres do professor, na responsabilidade social que ele tem, na responsabilidade para consigo mesmo. O desenvolvimento desta competência permite a ascensão ao nível mais alto de consciência e fruição profissional. Constitui, destarte, uma capacidade macro-sistêmica de reconhecer-se profissional.

A quinta e última competência básica, a teórica, constrói-se proporcionalmente e probalisticametne ao desenvolvimento da profissionalização do professor. Essa competência requer que se saiba explicar por meio de termos e teorizações implícitas e articuladas como se dá o processo de ensinar e aprender língua(s). Juntamente, com a competência implícita, ela equilibra o saber dizer com o saber fazer. Começa-se, portanto fazendo (ensinando e aprendendo) simplesmente e gradualmente se aprende a explicar satisfatoriamente esse processo.

A figura 7 sintetiza o nível de competências de um professor de LE com uma trajetória desejável e (longa) de desenvolvimento, de consciente distanciamento para examinar como se é quando se ensina uma nova língua em condições reais de ensino após uma trajetória de sustentado des-envolvimento.

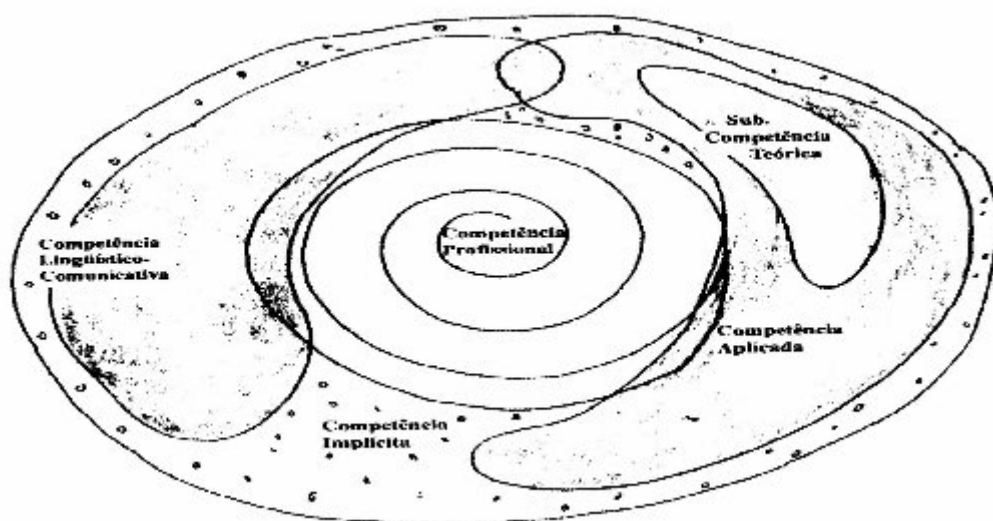


Figura 7_ Competências do professor de LE num estágio ideal de desenvolvimento

A partir, portanto, de uma configuração das competências num dado momento de trabalho docente é possível ter uma imagem da história de (des)envolvimento do profissional/intelectual do professor de língua. Isso porque “o professor tem uma abordagem de ensinar que se manifesta com uma dada qualidade em razão da configuração de competências possível no momento da análise” (ALMEIDA FILHO, 2003).

No capítulo subsequente, após identificar a trama das abordagens nas arenas de TWAIN’S e FOX’S, faremos uma análise do quadro das minhas competências nesses dois loci no intuito de tentar buscar compreensões no tocante a relação entre o transcurso de formação de minha abordagem de ensinar e a incidência de abordagens enquanto primeiras, segundas e terceiras nas salas de aula de ensino franqueado e não franqueado onde atu(o)ei.

CAPÍTULO III

3 COMBATES DE TITÃS: ABORDAGENS EM TENSÃO

3. ÍNICIO DO COMBATE

Conforme já esboçado no primeiro capítulo, triangularemos, neste terceiro capítulo, os dados apreendidos a partir dos meus depoimentos nos *blogs*, das entrevistas semi-estruturadas com os dois professores informantes, das anotações oriundas da observação de aulas típicas e ainda da análise do material didático utilizado nas aulas de LI na franquia e no curso não fraqueado aqui postos em estudo. Interpretaremos esses dados via intercâmbio simultâneo dos procedimentos de análise de dados introspectivos arquitetados por Bailey & Oschsner (1983) com os procedimentos de análise de abordagem delineados por Almeida Filho (1999).

Intencionamos desenhar os contornos e termos componentes das abordagens em tensão nas arenas da franquia e da escola não franqueada a fim de tentar entender como as forças preponderantes se relacionam com as forças marginais que incidem nesses *loci*. Para isso, organizaremos nossa discussão em dois momentos. No primeiro, buscaremos os dados caracterizadores da arena da franquia *TWAIN'S* e no segundo, recorreremos aos dados testemunhadores da arena da não franquia *FOX'S*.

3.1. ARENA 1: FRANQUIA *TWAIN'S*

A leitura de Almeida Filho (2002) nos instrui que a compreensão do como e do porquê um professor ensina da maneira como ensina requer a apreensão da abordagem de ensinar que subjaz a esse ensino, pois é a abordagem a força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensinar.

Sabemos que o processo de ensino-aprendizagem de línguas tem a complexidade e a dinamicidade como suas características natas. É por isso que a singularidade de cada situação

de ensino põe em atividade certa abordagem que está por sua vez em constante tensão com outras forças incidentes na mesma operação de ensinar.

Interpretando as três vozes informantes de registros deste estudo, a saber, minha própria voz como pesquisadora e ex-professora da franquia, a de F1 e a de F2 como professores nos contextos visitados, procuraremos agora apreender a abordagem motriz das ações desses professores quando eles estavam inseridos na franquia *TWAIN'S*. Para isso, construiremos, a princípio, um quadro com trechos de meus depoimentos a fim de elucidar a abordagem predominante e condutora do meu ensino nesse contexto. Vale pontuar que significativa parte dos *blogs* está disponibilizada em anexo. Em seguida, faremos uma análise dos trechos das entrevistas com F1 e F2 que possam esclarecer qual abordagem subjazia a seus ensinamentos na mesma franquia:

<i>EXCERTOS NOS BLOGS</i>	EVIDÊNCIA
Blog 8	“Como eu estava de férias, eu passei quase três semanas vendo as fitas, ouvindo os CDs, folheando e estudando os livros e me encabeçando pelo <i>Teacher's guide</i> . O tempo foi suficiente para que eu situasse dentro daquele contexto, e tentasse vestir o estereótipo do professor da fita. rsrs”
Blog 9	“Na verdade, assisti uma seqüência de aulas gravadas. Aquela fita era o modelo de como nós professores deveríamos ser, agir e interagir em sala. (...) Além da fita, li muito as explicações constantes no caderno do professor. Eles discriminavam até o que, supostamente, deveríamos falar, perguntar e responder o aluno.”
Blog 11	“Aliás, por ter sido a minha primeira experiência em curso de línguas e não tinha uma formação nenhuma em ensino de LE, eu acreditava que era franquia aqui e Deus no céu. Talvez por isso que me vunerizei tanto à abordagem da franquia.” (...) “As aulas da franquia tinham como gerador de insumo seu próprio livro didático. A cada semestre havia um diferenciado. Cada um contendo 15

	<p>unidades que deveriam ser vistas em um semestre. No curso para jovens adultos, havia dois encontros por semana cada um com uma hora e meia. Nós professores deveríamos cumprir/seguir o esse material linearmente. Sem pular nada mesmo!” (...)</p> <p>“Nós tínhamos ainda um Teacher's guide que explicava passo a passo como trabalhar com cada tópico da unidade. Engraçado que eles explicitavam até o que nós deveríamos falar e tal. Das quinze lições, somente a primeira era rigorosamente detalhada, para as outras só haviam algumas notas ou sugestões de como trabalhar um determinado tópico gramatical.”</p>
Blog 12	<p>“Não havia espaço para a dialética. Tudo vinha da matriz, até o gabarito das questões objetivas e subjetivas.”</p>
Blog 13	<p>“(...) as aulas era contadinhas. Se expendêssemos tempo com outras coisas, o cumprimento do cronograma seria prejudicado.(...) Minha missão era pois aplicar as quatro dimensões do ensino da abordagem da franquia.”</p>
Blog 14	<p>“Nós professores não planejávamos, mas somente atuávamos. Talvez como fantoches em serviço.”</p> <p>“(...) na verdade o máximo que eu fazia era enmoldar minha ação na franquia, ou seja, planejava agir como eu deveria agir. Todos os passos de como se trabalhar a lição eram oferecidos pelos <i>Teacher's guide</i>. Acredito que no primeiro ano e meio eu lia por unidade as instruções. Depois como o tempo, parece até que eu já sabia como fazer, como se já tivesse ser tornando um habitus de ensinar do outro em mim. E o pior que durante a aula não dava para fugir muito do que eles planejavam não. Tinha-se um tempo e uma quantidade de unidades para ser vistos”</p>
Blog 16	<p>“Hoje percebo que estávamos todos lá à mercê da franquia, pois o que acontecia nas aulas, as impressões dos alunos e professores nem eram levadas em consideração” (...)</p> <p>“Na franquia, não era realmente eu que estava ali, era o professor da franquia, aquele que deveria seguir uma doutrina que ele não tinha</p>

	conhecimento sobre a legitimidade da mesma. Talvez uma marionete manipulada pela franquia.”
Blog 19	<p>“Na franquia, eu ensinava seguindo os procedimentos citados no <i>Teacher's guide</i>. (...) Então eu ensinava como cavalo guiado pelo outro. Sempre olhando para frente do outro e nunca podendo calvagar livre.”</p> <p>(...) “Meu ensino não era fruto de experiências concretas com meus alunos, meu ensino era daquela forma porque era a forma da franquia. a FÔRMA. Eu sentia muitas vezes que poderia fazer mais, mas a sistematicidade da franquia ofuscava minhas pequenas entradas.”</p> <p>(...) “Sentada, eu simplesmente ia passando de um tópico a outro. Só levantava para fazer, quando necessário, uma explicação gramatical. Essa posição era o meu retrato na franquia. Retrato que digladiava constantemente com aquilo que eu era.”</p>

Quadro 4- Trechos do *blog* indicadores de abordagem preponderante na arena da franquia

Os excertos acima indicam que minhas ações na franquia TWAIN’S não eram alavancadas por minha abordagem de ensinar, e sim pela própria abordagem de ensinar da franquia. Os trechos dos *blogs* 8 e 9 explicitam que desde o primeiro momento de inserção nesse contexto uma necessidade de adequação ao estereótipo do professor de franquia é legitimada. O meu agir em sala de aula deveria ser pautado pelos procedimentos contidos na fita de vídeo e no caderno do professor. Seguir linearmente as instruções neles contidas constituía um pré-requisito de permanência nesse contexto. O trecho do *blog* 11 denuncia que o professor nessa franquia sente-se assujeitado ao ter de vencer passo a passo cada tópico das unidades rigorosamente num cronometrado tempo.

Quatro metáforas presentes nos trechos dos *blogs* 14, 16 e 17 abstraem clarivamente a noção de preponderância exercida pela abordagem da franquia no meu ensinar. As metáforas da marionete e do fantoche evidenciam que a práxis do professor na franquia é manipulada de tal sorte que suas impressões pessoais e dos seus alunos são ignoradas. Isso significa que as materializações das dimensões da operação global de ensinar na franquia TWAIN’S são impressas pela força preponderante da abordagem da franquia em detrimento da marginalização da abordagem do professor.

A metáfora do cavalo guiado por outro revela que, imerso nesse contexto, o professor sente-se nas rédeas da abordagem da franquia que faz com ele perpassa obrigatoriamente todos os caminhos por ela indicados. Literalmente, é como se a essa abordagem montasse o professor a fim de conduzi-lo pelas veredas por ela escolhida. Essa constatação casa, ainda, com a metáfora da fôrma que indica que os professores de LE postos em condições semelhantes ensinam daquela forma, porque é a fôrma da franquia que, incondicionalmente, os emoldura.

Todas essas constatações sugerem que a força potencial ativada sob condições de ensino franqueado é a abordagem da franquia. O fato de ela ser a força que imprime movimento/ação ao processo de ensinar desse *locus* significa que ela é a abordagem orientadora das ações de seus professores-marionetes, sendo, portanto a abordagem primeira e preponderante na sala de aula franqueada.

Contudo, a partir do último trecho do blog 19 (“retrato que digladiava constantemente com aquilo que eu era”), pode-se evidenciar uma já sutil manifestação de incongruência entre o ser professor franqueado TWAIN’S e o ser professor autêntico. Apesar de precisar operar as dimensões do ensino da franquia a partir da abordagem da mesma, o professor deixa claro sua percepção de não adequação ao retrato do professor da franquia e já explicita sua ciência no tocante aquilo que é no tocante ao seu papel de professor.

Vejamos agora, no quadro 5, o que revelam os trechos das entrevistas com F1 e F2 sobre suas práxis no *locus* da franquia TWAIN’S:

REFERÊNCIA	TRECHO NA ENTREVISTA	EVIDÊNCIA
1	F1 em resposta à Pp1	“Bem, meu ensino lá na franquia era bem sistematizado. Então, eu tinha um material, a gente deveria seguir esse material.”
2	F1 em resposta à Pp2	“(…) porque a gente tem que cumprir a carga horária, né, e as lições que são propostas pelo livro. (...) tempo é que é pouco, é curto”.
3	F1 em resposta à Pp7	“(…) era padronizado mesmo e aquele

		conteúdo tinha que ser dado”.
4	F1 em resposta à Pp8	“(…) em muitos momentos eu senti fazendo algo que foi mandado que eu fizesse. Então, eu cumpria aquele papel.”
5	F1 em resposta à Pp9	“Eles me falavam...ah essa aula ficou boa, poderia fazer mais vezes isso.Mas a gente não pode fazer sempre assim, a gente tem que cumprir o material,então eu explicava pra eles. Então quando era bom eles me falavam, quando eu seguia o padrão as vezes eles não me falavam nada. Eles acomodavam com o método mesmo.”
6	F1 em resposta à Pp24	“Eu era um pouco ousado, porque na franquia eu não poderia sair muito, mas eu insistia muito em sair do livro. Às vezes eu atrasava bastante o material, e precisava de aulas extras, então hoje em dia não tem isso, porque hoje em dia eu me sinto livre, e eu tenho responsabilidade de que cumprir aquele material que eu acredito. Um material que às vezes eu acredito ser o importante. Então é diferente porque antes eu não me sentia livre para produzir o que eu quero, mas antes eu me sentia preso ao livro, eu tinha que cumprir aquilo, e quando eu saía, apesar de ser bom tanto pra mim quanto para os alunos, depois a gente tinha que pagar um preço por isso”.
7	F1 em resposta à Pp25	“Eu não tinha que preparar, às vezes eu não me preparava. Porque eu conhecia o conteúdo, já tinha estudado. Então eu não tinha que me preparar para a aula”.

8	F1 em resposta à Pp34	“Na franquia, eu me direcionava pelo material. Então se às vezes o aluno precisava de algo eu tinha que fazer fora do horário de aula”.
9	F2 em resposta à Pp1	“Na franquia eu trabalho, a gente tem livro didático. Então as aulas são baseadas nesse livro.”
10	F2 em resposta à Pp2	“a gente tem que cumprir a carga horária né, e as lições que são propostas pelo livro.”
11	F2 em resposta à Pp4	“Eu me sinto às vezes presa, porque eu gostaria às vezes dessas atividades, às vezes não. Sempre essas atividades que eu levo propõem outras discussões com participação dos alunos. Então às vezes a gente tá assim em meio a uma discussão que poderia levar mais tempo e dessa discussão várias coisas podem ser aprendidas por eles, mas eu tenho que interromper devido ao tempo que é pouco, por que eu tenho que retornar ao conteúdo do livro. Às vezes, eu sinto que poderia fazer mais, tirar mais proveito das atividades, mas eu não posso continuar dando curso a isso, porque o tempo é escasso”.
12	F2 em resposta à Pp5	“É (...) quando essas atividades causam/suscitam essas discussões, eles ficam interessados sobre o assunto, eu sinto que eles gostariam que eu prosseguisse. Até quando eu vou interromper, eles – não vamos continuar. Reclamam, mas não tem

		condições. Eu preciso cumprir com a ordem da escola, então da mesma forma que eu me sinto presa sem liberdade para continuar com aquela atividade que eu sinto que está sendo proveitosa pra eles. Eu sinto que eles sentem que eles gostariam que eu continuasse. Eles sentem essa falta de liberdade também por causa do cumprimento do livro, do programa do livro.”
13	F2 em resposta à Pp6	“Eu procuro (...) é (...) eu ensino, eu procuro seguir o que a escola pede, as normas da escola em relação ao conteúdo, ao livro didático.”
15	F2 em resposta à Pp16	“às vezes eu me sinto presa por querer levar mais atividades diferentes, assim que vão contribuir para aprendizado deles e eu não posso levar porque eu preciso cumprir com o conteúdo programático do livro”.
16	F2 em resposta à Pp19	“eu assisti a algumas fitas, em que haviam aulas expositivas para que, eu assisti para que eu pudesse ver como que eu deveria dar essas aulas, então nessas fitas tinham o modelo da aula da franquia, então eu nem, nem foi realmente bem um treinamento, né, então eu, o treinamento que eu tive foi, que eu obtive foi através dessas fitas que eu assisti que eu vi como eu deveria dar aula, havia ali um modelo de aula, e, algumas explicações de professores que já estavam lá na escola que me passaram algumas informações de como eu deveria trabalhar,

		me explicaram, é como que era as regras do livro, coisas desse tipo, o treinamento mesmo só, é explanatório, de como que eu deveria trabalhar com o livro didático”.
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 5- Trechos das entrevistas indicadores de abordagem preponderante na arena da franquia

A partir desses trechos é possível perceber que a força motriz do ensinar de F1 e F2 é também a abordagem da franquia. As referências 1, 2, 3, 7, 9, 10, 12, 13 e 16 coincidem ao mostrar que a práxis do professor é sistematizada e conduzida pelo material/livro didático que materializa tal abordagem no contexto da TWAIN’S. O conflito entre a grande quantidade de conteúdo a ser dada e o pouco tempo existente perturba também esses informantes que se sentem, como manifesto nas referências 4, 11 e 15, muita das vezes aprisionados às veredas programadas a serem percorridas. Mesmo ao ousar subverter (referência 6,11 e 12) a força preponderante desse contexto, esses professores e seus alunos tem suas abordagens postas à margem.

Destarte, a força preponderante que move as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino está em contínuo imbricamento e tensão com outras forças (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 13). No locus da TWAIN’S, as abordagens de ensino dos professores e as abordagens de aprender dos alunos, apesar de se configurarem como forças marginais, incidem na operação global de ensino.

Logo, nessa primeira arena de imbricamento de abordagens, é a abordagem da franquia a timoneira da práxis do professor. Sua própria abordagem de ensinar mais a abordagem de aprender dos alunos assumem a segunda e terceira classificação, respectivamente, no tocante a determinação das decisões e ações configuradoras do processo de ensino-aprendizagem. O quadro 6 apresenta algumas evidências que testemunham a incidência dessas duas abordagens na TWAIN’S analisada:

REFERÊNCIA	LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
1 ^a	Blog 11	“Essa constante previsibilidade enfadava. Mas eu não

		deixava isso acontecer. Eu tentava maquiar a rabugem das lições com descontrações em sala, comentários sobre os alunos, brincadeiras e tal. Assim, quando voltávamos para o livro, os alunos já estavam em estágio em transe afetivo e não percebia a sistematicidade.”
2 ^a	Blog 12	“Às vezes, eu tentava driblar a rotinização trabalhando uma música, um clipe, e um filme. Normalmente, era permitido assistir a um filme por mês, desde que não atrapalhasse o término das lições. Como eu tinha um grande sucesso trabalhando músicas com meus alunos de escola pública, eu sempre procurava levar esse tipo de material, mas eu percebia uma certa má vontade da franquia em até fotocopiar esse material.”
3 ^a	Blog 13	“Achava importante quebrar a sistematicidade, distraindo os alunos um pouco: com atitudes carismáticas. Do contrário, a aula ficaria muito dó-ré-mi-fá. E eram nesses momentos de outras melodias, que os alunos ensaiavam e aprimoravam seus cantos. Se fosse apenas pelos insumos da franquia, eles produziram apenas piu...piu.”
4 ^a	Blog 14	“Engraçado que apesar de minha ação ser moldada, eu conseguia quebrar um pouco com certas brincadeiras com os alunos, algum comentário e tal. Eu acho que pelo menos o meu jeito de ser ainda mostrava ligeiramente a cara.”
5 ^a	Blog 16	“Nós professores éramos excluídos dessa dimensão. tudo vinha de fora e nós tínhamos que aplicar as coisas sistematicamente. Não havia espaço para o imprevisto, então eu os criava com algumas descontrações com os alunos. Os ânimos dos alunos não eram considerados, se eles estavam enfadados ou não...isso não fazia

		diferença, pois o curso na dimensão da franquia era o livro didático.”
6 ^a	F1 em resposta à Pp 2	“Então eu tentava apressar algumas coisas que a meu ver não eram tão importantes assim para poder colocar o que eu achava mais importante.”
7 ^a	F1 em resposta à Pp 5	“No primeiro dia, eu assisti a um a fita, só que a fita era meio difícil copiar porque a aula era muito monótona. Não, aquilo lá não funcionava(...)Então era mais pelo que eu sei, pela minha bagagem que eu tive na faculdade, que eu tentava aplicar lá na hora mesmo.”
8 ^a	F2 em resposta à Pp 1	“Eu procuro, além de seguir o livro didático, levar atividades relacionadas ao conteúdo que o livro propõe para poder dar uma visão diferente aos alunos para não ficar somente centrado no livro.”
9 ^a	F2 em resposta à Pp 5	“É (...) quando essas atividades causam/ suscitam essas discussões, eles ficam interessados sobre o assunto, eu sinto que eles gostariam que eu prosseguisse. Até quando eu vou interromper, eles – não vamos continuar”.
10 ^a	F2 em resposta à Pp 6	“Eu procuro seguir o que a escola pede, as normas da escola em relação ao conteúdo, ao livro didático. Mas ao mesmo tempo eu procuro dar uma aula que tenha o meu perfil.”
11 ^a	F2 em resposta à Pp 8	“se eu acho que trabalhar certa atividade como ta proposto ali no livro não vai ser pra eles tão favoráveis, não vai ser tão proveitoso, eu mudo isso e faço algo diferente, e encaixo naquele momento outra atividade que eu acredito que vai ser melhor pra ele.”
12 ^a	F2 em resposta à	“Quando estudamos as realidades que vão de encontro com o que os alunos vivem, aí as aulas têm um

	Pp24	rendimento muito maior, mas quando, eu quero, o conteúdo proposto não, não, combina tanto com a experiência deles aí as aulas, já não, já não, tem um aproveitamento tão grande”.
--	------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 6- Evidências da incidência de outras forças na arena da franquia

Os trechos anteriores manifestam o quanto à complexidade nata ao processo de ensino-aprendizagem de línguas se faz também presente em contextos de ensino franqueados. Além da abordagem da franquia, duas outras: a abordagem de ensinar do professor e a abordagem de aprender do aluno que juntas ou não levam o professor regente a tomar decisões e executar ações que não condizem com as doutrinadas pela da franquia.

Pelas referências 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10 a, observa-se que a constante previsibilidade dos eventos e materializações da sala de aula da franquia TWAIN’S é categorizada como enfadonhas, rabugentas e marginalizantes por esses três professores. É por isso que eles, cada um a sua maneira procuraram quebrar um pouco o dó-ré-mi-fá da franquia ao criar imprevistos instantes catárticos nas aulas. Sob tais circunstâncias, as ações e decisões do professor pendem ora para o lado da abordagem da franquia e ora para o lado da sua própria abordagem de ensinar. A metáfora do cabo de guerra circunscrita no segundo capítulo ilustra muito bem esses instantes.

A esse tipo de diferença de potencial motriz entre a abordagem da franquia e a abordagem do professor na configuração da operação global de ensino dá-se o nome de tensão. Na maior parte do tempo, a primeira procura imprimir um fluxo constante de influências em direção à segunda. Tal tensão contínua é muitas vezes interrompida pelo professor quando sua abordagem alterna incidência de força com a abordagem da franquia configurando, portanto, um tipo de tensão alternada que pelas referências anteriores são positivas e enriquecedoras para as aulas de língua na franquia. A abordagem do ensinar do professor seria, então, aqui a segunda com maior força de incidência.

Além dessa abordagem de segundos, percebemos pelas referências 5, 9, 11 e 12 que a abordagem de aprender dos alunos incide também sob a operação de ensino no TWAIN’S de três diferentes maneiras. Os alunos exercem movimento nas decisões e ações de seus professores quando: 1) negam-se a interagir maçicamente em atividades que não os interessam; 2) manifestam suas vontades em prosseguir numa dada atividade e 3)

sugerem/propõem atividades ao professor. Essa abordagem de aprender dos alunos classifica-se, portanto, como a terceira força motriz do ensino na franquia. Contudo, assim como a abordagem do ensinar do professor, ela tem sua força limitada pela tensão contínua exercida pela abordagem da franquia.

Vê-se, então, que sob a arena do processo de ensino-aprendizagem em TWAIN'S, incorre três abordagens, sendo duas de ensinar e uma de aprender. A abordagem de ensinar da franquia posiciona-se como primeira por encontrar-se, talvez, em seu campo de controle por excelência. As abordagens de ensinar do professor e de aprender dos alunos, apesar das tentativas de faseagem pela franquia, “mostram suas caras” nessa arena, incidindo, respectivamente como segunda e terceira. Há, portanto, uma flagrante tensão de abordagens em TWAIN'S.

Agora, que já as abordagens digladiantes da arena da franquia deram-se a conhecer, definiremos na subsecção seguinte a configuração de traços indicadores das concepções de língua, linguagem, língua estrangeira, de ensinar e de aprender uma língua da abordagem preponderante em TWAIN'S.

3.1.1. NÚCLEO DURO DA ABORDAGEM DA FRANQUIA TWAIN'S

Mello (2005) pontua que pela análise das experiências vivenciadas em sala de aula é possível juntar os elementos que caracterizam o fazer pedagógico no ensino-aprendizado de LE. Faremos agora uma análise da abordagem da franquia que reina em TWAIN'S partindo do desvelamento dos conceitos cristalizadores a ela subjacentes a fim de apreender se as orientações dadas ao processo de ensino aprendizagem nesse contexto são de vertente formalista ou comunicativa.

A revelação da abordagem preponderante em dado locus de ensino-aprendizagem de LE é perceptível com mais segurança no próprio ensinar do que no dizer do professor (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 16). Contudo, por se tratar de uma franquia, não foi permitido que adentrássemos e observássemos a práxis do professor de TWAIN'S dentro de sala de aula. Valemos então dos depoimentos, das respostas dadas nas entrevistas por F1 e F2 e das informações disponíveis no site de TWAIN'S para delinear como a abordagem se revela(va) no ensino desses professores de franquia. Esse dado torna-se interessante porque a única

forma possível de se conhecer a abordagem preponderante em contextos de ensino de língua franqueados do tipo TWAIN'S é pelo dizer de seus professores, alunos e outros funcionários.

Entendemos, então, que em contextos dessa natureza o dizer do professor sobre o que ele faz pode nos ajudar a formar algumas compreensões no tocante ao processo de ensino-aprendizagem de uma arena de franquia, mas, conforme sentença Almeida Filho (1997, p. 22), não podemos tomar o dizer do professor como índices confiáveis de sua abordagem. Acreditamos, porém, que possamos, ao menos, respaldarmo-nos no(s) dizer(es) triangulados de professores da franquia para entendermos as tensões de forças de abordagens incidentes nesse locus.

Primeiramente, no tocante à adequação em uma das duas abordagens hegemônicas da história do ensino de línguas, percebemos que o que se divulga como metodologia própria de ensino de TWAIN'S na mídia nacional é na verdade uma corporificação da abordagem formalista.

Segundo dados do site da franquia, a metodologia de TWAIN'S tem como diferencial o ensino da estrutura da língua estrangeira e o foco principal de seu programa educacional é a estrutura do idioma e sua contribuição para a correta oralidade dos alunos. Vemos, portanto, que essas informações casam bem a abordagem dessa franquia com a grande abordagem gramatical que tem seu foco na forma (estruturas gramaticais da língua) e ainda configura um conjunto de tendências e princípios orientadores da ação do professor prescrevendo procedimentos metodológicos que os identifiquem como uma receita para ensinar, um método pronto e acabado para ser seguido. O quadro 7 levanta algumas evidências desse ensino baseado na forma:

REFERÊNCIA	LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
1b	Blog 9	“Assisti uma seqüência de aulas gravadas. Aquela fita era o modelo de como nós professores deveriam ser, agir e interagir em sala.”
2b	Blog 10	“O trabalho com as estruturas básicas da língua era árduo. Pela fita, percebi que não era preciso explicar os tópicos gramaticais com muita delonga e sim

		<p>praticar. Sempre a lição começava com o diálogo que antecipava as estruturas, expressões e vocabulário que seriam tematizados na lição. (...)</p> <p>Apesar dessa inserção de práticas orais menos sistematizadas, a quantidade do estudo gramatical permanecia significativamente como essência e mote das aulas.”</p>
3b	Blog 12	<p>“Nós professores deveríamos cumprir/seguir esse material linearmente. Sem pular nada mesmo! (...)</p> <p>“Os livros dos três níveis tinham uma organização diferenciada. Mas no âmbito de cada obra havia uma rígida regularidade das lições. Mudava-se apenas o tópico estrutural e a temática.”</p>
4b	Blog 16	<p>“O professor da franquia, aquele que deveria seguir uma doutrina”.</p>
5b	Blog 19	<p>“Meu ensino era daquela forma porque era a forma da franquia. a FÔRMA”.</p>
6b	F1 em resposta à Pp10	<p>“Agora na questão estrutural ele é bom, porque o método todo, a franquia do início ao fim vai dar uma visão da estrutura muito boa”.</p>
7b	F1 em resposta à Pp11	<p>“Eles têm as leis, os padrões a serem seguidos.”</p>
8b	F2 em resposta à Pp16	<p>“Eu acredito que o ensino é bom, porque o livro aborda alguns aspectos que são importantes. Aspectos gramaticais e alguns conteúdos, alguns assuntos.”</p>

Quadro 7- Evidências de um ensino com foco na forma

Os trechos do quadro 7 convergem para reiterar que há uma latente predominância da abordagem formalista no contexto de TWAIN’S devido ao centralismo na forma existente.

Sabemos que essa abordagem deu origem a vários métodos de ensino, e dentre eles podemos destacar o de TWAIN'S por ter conquistado um significativo status no mercado de ensino de línguas brasileiro durante os quase cinquenta anos de atuação das suas escolas franqueadas.

Subjacente as impressões dessa abordagem formalista no processo de ensino-aprendizagem em TWAIN'S, apreendemos uma concepção de língua enquanto sistema de formas organizadas em um número limitado de estruturas lingüísticas e, como tal, entende o ensino-aprendizagem de línguas como apreensão desse sistema. Tais concepções podem ser confirmadas, por exemplo, pelo excerto do blog 12.

Pelos trechos do quadro 7, depreende-se que o aprender, então, em TWAIN'S é feito de forma consciente, monitorado por meio de regras gramaticais e que ensinar significa transmitir os conhecimentos estabelecidos pela franquia. Sendo, a sala de aula em TWAIN'S, um ambiente propulsor de aprendizagem consciente. De tal sorte que em trecho do blog 13, nota-se que a aula na franquia devido a rígida previsibilidade e sistematicidade era muito dó-ré-mi-fá. Primeiro por sempre entoar a mesma melodia e segundo por colocar grande quantidade de lições a serem cumpridas em um tempo cronometrado limitava demasiadamente a invasão de outros tipos de ações e decisões na sala de aula que não fosse o da franquia

No tocante aos papéis do professor e do aluno nesse contexto, vejamos primeiro o quadro 8 que busca algumas evidências nas falas dos professores franqueados e na franquia:

REFERÊNCIA	LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
1c	Site de TWAIN'S	<p>“Seja um professor da TWAIN'S!</p> <p>Você é fluente em inglês ou espanhol?</p> <p>Gostaria de trabalhar em uma das profissões mais gratificantes do mundo?</p> <p>As escolas TWAIN'S estão selecionando professores para várias unidades no Brasil. Não é necessária experiência anterior, os candidatos receberão treinamento.”</p>

2c	Blog 8	“fiquei ansiosa porque as aulas estavam para começar e ainda não havia tido nenhum treinamento,eu pensava que tinha, porque na televisão eles diziam que os professores eram os melhores do mercado e muito bem preparados.Então eu pensei que eles iriam me preparar.rsrs Que nada!
3c	Blog 11	“Eles eram muito freqüente nas aulas e orgulhavam-se me caminhar pelas ruas da cidade com o livro da franquia. Tipo, eu acho que era como se os alunos estivessem em estágio de mumificado. Eles não questionavam nada em relação à franquia”.
4c	Blog 12	<p>“Nós professores deveríamos cumprir/seguir o esse material linearmente. (...)</p> <p>No site da franquia reza que os professores são treinados para lidar com o livro didático. As vezes eu me sentia mal, pois havia um descompasso entre aquilo que era pregado e o que eu estava vivenciado. Então eu me esforçava (estudando muito e ouvia os CDs) para passar uma imagem de professora de franquia segura e dentro de um padrão que eu não conhecia.”</p>
5c	Blog 14	“Nós professores não planejávamos, mas somente atuávamos. Talvez como fantoches em serviço.”
6c	Blog 16	“Hoje percebo que estávamos todos lá a mercê da franquia, pois o que acontecia nas aulas, as impressões de alunos e professores nem eram levadas em consideração. (...) Talvez uma marionete manipulada pela franquia.”
7c	Blog 19	“Eu ensinava como cavalo guiado pelo outro. Sempre olhando para frente do outro e nunca podendo calvagar livre.”

8c	F1 em resposta à Pp4	“No meu caso não houve treinamento.”
9c	F2 em resposta à Pp18	“Não, quando eu, entrei eu tive um treinamento.”

Quadro 8- Evidências dos conceitos de papéis do professor e do aluno

Pelos trechos do blog 14, 16 e 19c do quadro 8, identificamos metaforicamente o papel do professor dentro de uma sala de aula na TWAIN’S que era o de: fantoche, marionete e de cavalo guiado pelo outro. Isso porque, como explicita os trechos do blog 4c, o professor nesse contexto era aquele que era manobrado pela abordagem da franquia para cumprir e seguir o material didático linearmente. Interessante, que o dado de 1c ratifica que a própria franquia compartilha dessa concepção de papel de professor ao dizer que eles estão contratando pessoas em todo o Brasil que tenham pelos menos um pré requisito o de ser fluente na língua. Experiência não é exigida, pois essas pessoas passarão por TREINAMENTO.

Infelizmente, os excertos dos blogs 2 e 4c testemunham a minha ansiedade pela espera desse treinamento que durante três anos nunca aconteceu. Os trechos (8 e 9c) das entrevistas com F1 e F2 confirmam que eles também não passaram por nenhuma espécie de treinamento. Esses dados são elucidatórios porque revelam que mesmo sem o treinamento por TWAIN’S, as amarras da abordagem da franquia eram tal hegemônica que esses professores esforçavam por zelar pela conservação da imagem social da franquia e do status profissional adquirido pelo trabalho nesses contextos.

Tanto o professor como os alunos têm, em TWAINS’S, que assumir uma atitude passiva diante a abordagem da franquia. Sendo, portanto o professor o emissor predominante, dominante e controlador de todas as ações em sala, que por sua vez são controladas pela franquia. O aluno, portanto tem sua interação em sala de aula limitada. Não se levam em consideração os aspectos psicossociais, pois tanto o professor quanto o aluno são considerados como atores com comportamentos padronizados.

Apesar dessa latente adequação à matriz da abordagem formalista, a abordagem da franquia TWAIN’S procura a cada atualização do material didático aproximar o ensino da estrutura com o lado comunicativo, segundo dados do site da franquia, o programa

educacional deles foi baseado nas dificuldades específicas que os brasileiros apresentam ao aprender um segundo idioma. Tais procedimentos aproximam também a abordagem da franquia de alguns dos conceitos cristalizadores da matriz comunicativa. O processo de ensino-aprendizagem de línguas sob o prisma dessa abordagem corresponde àquele que “organiza as experiências de aprender em termos de atividades/ tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua” (ALMEIDA FILHO, 1998).

Assim, a abordagem da franquia TWAIN’S trafega, em alguns momentos, em um continuum que abrange uma matriz formalista e outra comunicativa. Assumindo, nesses eventos um caráter fronterístico de abordagem, que é, por exemplo, demonstrando pelos seguintes trechos do quadro 9:

TRECHOS DO BLOG 10	EVIDÊNCIA
1d	“Durantes os cursos Básicos, o trabalho com as estruturas básicas da língua era árduo. Pela fita, percebi que não era preciso explicar os tópicos gramaticais com muita delonga e sim praticar. Sempre a lição começava com o diálogo que antecipava as estruturas, expressões e vocabulário que seriam tematizados na lição. As práticas conversacionais ainda eram induzidas e baseadas no sistema de perguntas e respostas.”
2d	“Nos Intermediários, o aluno era conduzido a arriscar algumas falas não automatizadas, mas em sua grande maioria, os alunos não tinham muito sucesso, acredito que pelo costume de dar respostas a perguntas que requeriam uma mera resposta afirmativa e/ou negativa. Apesar dessa inserção de práticas orais menos sistematizadas, a quantidade do estudo gramatical permanecia significativamente como essência e mote das aulas”
3d	“Nos avançados, me parece que o mais importante era as discussões inspiradas pelos diferentes tópicos temáticos de cada lição, que se conjugavam de quatro em quatro unidades temáticas.

	Cada unidade tinha um foco na estrutura, no listening, no <i>writing</i> , ou no <i>reading</i> , mas todas visavam contemplar o <i>speaking</i> . Aqui pelos dois anos de contato e estudo da língua, o aluno deveria exercer a liberdade de sua fala e usá-la o máximo possível.”
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 9- Evidências de um ensino com momentos de foco no uso

Pelos trechos 1,2 e 3 do quadro 9, verificamos que a partir dos níveis intermediários ocorre uma diminuição significativa das práticas essencialmente metalingüísticas em benefício de práticas mais sócio-interativas. Pois em 2, os alunos eram incitados a arriscarem falas menos ou não automatizadas e em 3 isso se solidifica via atividades e tarefas que contribuem tanto para a aquisição da proficiência na L-alvo como para a formação e desenvolvimento intelectual do aluno.

Na verdade, pela análise dos livros didáticos dos níveis básico ao intermediário, contata-se o uso predominantemente de atividades pré-comunicativas (LITTLEWOOD, 2005) tais como *drills* e práticas de pergunta e resposta que parecem ter como intuito munir os alunos com um comando fluente do sistema lingüístico, sem na verdade requerer o uso desse sistema para propósitos comunicativos. Em atividades desse tipo, os especialistas da TWAIN’S elaboram elementos específicos de conhecimento ou habilidade que compõem a competência comunicativa, e oferecem aos alunos oportunidades para praticá-las separadamente. Essas atividades pré-comunicativas bem exemplificam o que TWAIN’S divulga como sendo um ensino da estrutura próximo de um lado comunicativo.

Já nos livros do avançado e de aperfeiçoamento, há predominância de atividades de comunicação funcionais e atividades de interação social. Inspirado por essas atividades, os alunos de TWAIN’S têm que ativar e integrar seus conhecimentos pré-comunicativos e habilidades a fim de usá-los para a comunicação de significados. O quadro 10 exemplifica as atividades típicas, que foram retiradas dos livros didáticos dos seus respectivos níveis, e ainda apresenta o objetivo de cada um desses níveis. Ao casar as atividades propostas com os objetivos, percebemos que estão em harmonia:

NÍVEL	ATIVIDADE DO LIVRO DE TWAINS	OBJETIVO DO NÍVEL
Básico	<p><i>Oral practice</i></p> <p><i>A. Look at the Picture and answer:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Where was Julie at 8:00 a.m? 2. Where was she at 10:00 p.m? 	<p>Ajudar o aluno a aprender a se comunicar eficientemente em inglês através de breves práticas de conversação. Os pontos gramaticais são todos apresentados em forma de perguntas e respostas a fim de os alunos tenham uma imagem clara e simplificada das estruturas da língua inglesa.</p>
Intermediário	<p><i>Language practice</i></p> <p><i>A. Answer:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. What do you feel like doing after class? 2. Where do you feel like going this Saturday? 	<p>Encorajar os alunos a desenvolver com precisão as quatro habilidades comunicativas: compreensão auditiva, conversação, leitura e escrita</p>
Avançado	<p><i>Focus on reading</i></p> <p><i>A. Discuss.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. What reasons would people have other than belief to do awkward things? 2. What would you be able to do to draw attention to yourself? 	<p>Desenvolver e fortalecer as habilidades linguísticas que os alunos pós-intermediários já possuem e prove-los com os meios para aumentar seus conhecimentos vocabular e grammatical. Ao introduzir e assegurar a prática de algumas estratégias de compreensão aural, leitura e escrita, o curso avançado</p>

		objetiva encorajar o aprendiz a se expressar não só apropriadamente mas também independentemente e com facilidade.
Aperfeiçoamento	<i>A. Discussion:</i> If a plebiscite was held to decide whether euthanasia should be legal, would you vote for or against it?	Preparar o aluno para o exame final, além de proporcionar-lhe uma consolidação de seus conhecimentos do idioma e de suas habilidades comunicativas.

Quadro 10- Exemplos de atividades pré-comunicativas e comunicativas presentes nos livros de TWAIN'S

A partir dos dados analisados nesta seção, apreendemos que a abordagem de ensinar da franquia, cujo grau de incidência é maior que a do professor e que a de aprender do aluno, possui traços caracterizadores de uma vertente formalista com fantasia de comunicativista.

Agora que os contornos e termos componentes da essência da abordagem da franquia foram explicitados, vejamos como essa abordagem incide sobre a operacionalização das dimensões de ensino em TWAIN'S.

3.1.2. DIMENSÕES DA OPERAÇÃO GLOBAL DO ENSINO EM TWAIN'S

Acreditamos, iluminados por Almeida Filho (1993), que a abordagem seja um conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensino de línguas, sendo portanto perceptível na práxis ao materializar-se nas quatro dimensões de ensino: planejamento; produção/ seleção criteriosa de materiais, escolha de procedimentos para experienciar a língua e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. Procuraremos desvelar, nesta seção, um pouco mais sobre a abordagem da franquia TWAIN'S a partir das pistas dadas pelos relatos dos três professores sobre suas

ações na sala de aula nessa franquia que serão trianguladas com a análise do material didático da mesma.

3.1.2.1. DIMENSÃO 1: PLANEJAMENTO EM TWAIN'S

Analisando os livros didáticos dos níveis básicos, intermediários, avançados e conversação livre de TWAIN's, constatamos que o planejamento de todos eles esteve sobre a incumbência de um (ou mais) especialista(s) da franqueadora. São eles que elaboram todo o material didático que guiará o professor da TWAIN'S. O professor e o aluno são totalmente anulados nessa dimensão. O professor ao assumir uma dada turma, recebe o livro didático que já terá subjacente e implícito todo o planejamento desses especialistas. Os trechos do quadro 11 corroboram com essa discussão:

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 14	“Nós professores não planejávamos, mas somente atuávamos.”
F1 em resposta à Pp25	“Eu não tinha que preparar (...) às vezes eu não me preparava. Porque eu conhecia o conteúdo, já tinha estudado. Então eu não tinha que me preparar para a aula, mas quando eu produzo o material, você perde muito tempo nele. Você vai ter que pegar um material bruto, vai ter que polir. Colocar a metodologia, os objetivos específicos, gerais. Então para o professor que já tem tudo pronto, é bem mais cômodo, é automático.”
F1 em resposta à Pp20	“O importante para mim era eu trabalhar o conteúdo que eu preciso trabalhar que, que, foi ali estabelecido pelo livro.”

Quadro 11. Evidências sobre o planejamento de TWAIN'S

Ignorando totalmente o professor dessa dimensão, o planejamento de TWAIN'S é, portanto descendente dominante. Esse tipo de planejamento faz “vista grossa” para a singularidade, complexidade e dinamicidade de cada sala de aula de ensino franqueado. Tal standardização não contempla as idiosincrasias do aluno das centenas de escolas dessa franquia. A seguir, discutiremos como a dimensão da produção / seleção/ avaliação do material utilizado ocorre em TWAIN'S.

3.1.2.2. DIMENSÃO 2: PRODUÇÃO/ SELEÇÃO DE MATERIAIS EM TWAIN'S

Em consonância com a abordagem hegemônica formalista no locus de TWAIN'S, a construção do processo de ensino aprendizagem nessa franquia centra-se no livro didático que são produtos prontos, feitos por especialistas, que determinam o começo, meio e o fim desse processo. O professor nessa franquia não tem a liberdade de trafegar conforme sua abordagem nessa dimensão. O pacote da franquia já vem de tal sorte estandardizado que de nada valem as inquietações dos professores e os interesses dos alunos. O primeiro trecho do quadro 12 ilustra bem essa constatação.

O site e os livros didáticos de TWAIN'S rezam que seu programa educacional tem como base as dificuldades específicas que os brasileiros apresentam ao aprender um segundo idioma. Talvez esse dado nos levasse a pensar que a produção e seleção de materiais para o ensino nessa franquia partiram da consideração empírica dos interesses e dificuldades dos alunos. Como sabemos, TWAIN'S possui quase mil unidades em todo país, entretanto cada região, estado, cidade e sala de aula brasileira possuem suas especificidades. O pacote pronto e franqueado despreza a natureza dinâmica dos eventos da sala de aula de línguas. Os trechos do quadro 12 demonstram os percalços vividos pelos professores e alunos em TWAIN'S:

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 16	“Nós professores éramos excluídos dessa dimensão tudo via de fora e nós tínhamos que aplicar as coisas sistematicamente. Não havia espaço para o imprevisto, então eu os criava com algumas descontrações com os alunos. Os ânimos dos alunos não eram considerados, se eles estavam enfadados ou não...isso não fazia diferença”
F1 em resposta a Pp12	“Seria muito atualizado. Acredito que a língua tem que tá atualizada com o aluno. Por exemplo, eu não trabalharia com textos que falassem apenas sobre história. Eu trabalharia com algo

	que falasse do agora também. Entretenimentos atuais. Músicas atuais. Com Vídeos atuais. Vamos dizer que o atual vai fazer com que o aluno se interesse mais. Eu acho também que o filtro do aluno também baixo, vai fazer com que ela aprenda bem mais rápido. Então se eu fosse produzir materiais, eles não seriam aquilo por cinco anos. Eles seriam mudado todo ano, para poder atender a necessidade, a satisfação do próprio aluno.”
F2 em resposta a Pp4	“Eu me sinto às vezes presa, porque eu gostaria às vezes essas atividades, às vezes não. Sempre essas atividades que eu levo propõem outras discussões com participação dos alunos. Então às vezes a gente tá assim em meio a uma discussão que poderia levar mais tempo e dessa discussão várias coisas podem ser aprendidas por eles, mas eu tenho que interromper devido ao tempo que é pouco, por que eu tenho que retornar ao conteúdo do livro. Às vezes eu sinto que poderia fazer mais, tirar mais proveito das atividades, mas eu não posso continuar dando curso a isso, porque o tempo é escasso”.

Quadro 12- Evidências sobre a insatisfação dos professores de TWAIN’S com materiais prontos

Pelo segundo trecho do quadro 12, notamos que F1 ao responder a décima segunda pergunta do pesquisador (Pp12) diz que se ele tivesse liberdade de elaborar seu próprio material de ensino, ele faria algo que: 1) atendesse a necessidade e satisfação dos seus alunos e 2) fosse atual e mudasse constantemente segundo motivação do tópico anterior. Vê-se que se ele tivesse o arbítrio de incidir sob essa dimensão do ensino, ele faria tudo que ele acredita que os especialistas da franquia não fazem ao produzir o pacote para TWAIN’S.

Ademais, o trecho 3 do mesmo quadro demonstra como o professor F2 sente ao perceber o quanto as hegemônicas amarras que o material de TWAIN’S sufocam os mais ricos momentos de suas aulas. Tanto ele quanto seus alunos produzem mais quando as atividades trazidas para sala de aula advêm dos interesses deles. Contudo, mesmo ao levar esse tipo de atividade, a professora resente não poder expender tempo suficiente, uma vez que o tempo e a quantidade de lições a serem concluídas exercem pressão sob seu dever a ser cumprido nas aulas da franquia. Apesar de sempre esses professores tentarem reagir a esse tipo de livro-texto global, suas reações são vãs, porque no locus de um ensino franqueado da

categoria de TWAIN'S, a elaboração do material é assim como o planejamento algo descendente.

3.1.2.3. DIMENSÃO 3: MÉTODO EM TWAIN'S

Como já dissemos no capítulo II, entendemos método hierarquicamente dentro do modelo de operação global de ensino de Almeida Filho (1993) e conceitualmente enquanto conjunto de experiências que o professor promove em sala de aula e nas suas extensões. Em contextos de ensino do tipo da franquia TWAIN'S, as experiências alavancadas por seus professores, que na verdade são mais instrutores, deveriam ser majoritariamente moldadas também pela abordagem que incide sobre a mesma.

De acordo com os relatos do quadro 11, o professor em TWAIN'S sempre tenta subverter os procedimentos determinados pelo material da franquia no guia do professor (teacher's guide). Sob essa dimensão, o franqueador não consegue exercer tanto controle sob o franqueado, pois controlar o que é feito em cada sala/ em cada aula de cada unidade da franquia é logicamente utópico. Por isso, que a vitrine da operação global do ensino de língua em TWAIN'S deveria ser em tese exposta segundo a abordagem da franquia. Mas não é assim que acontece, conforme dados do quadro 13:

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 17	“Dentre as quatro dimensões, era sob essa que dava, acredito, para imprimir um caráter de mais individualidade. Como regente da sala, eu sabia o que eu tinha que fazer, mas o que eu não podia não estava explícito. Então aqui dava para criar momentos vários com os alunos, às vezes divagando de um tópico do livro ou aproveitando ou criando situações mais descontraídas.”
Idem	“Nessa dimensão, eu consigo perceber que havia um pouquinho de mim nas aulas na franquia. Os alunos curtiam muitas as aulas e percebia que sem um professor bom a sistematicidade da franquia desanimaria significa parte dos

	alunos.”
F1 em resposta a Pp1	“Meu ensino lá na franquia era bem sistematizado. Então, eu tinha um material, a gente deveria seguir esse material. Porém era me dada certa liberdade para ensinar aquele conteúdo da maneira que eu achava que fosse positivo para o aluno. Então, tinha um material que eu tinha que cumpri-lo, mas eu tinha liberdade no tempo que me sobrava para eu trabalhar do jeito que eu quisesse.”
F1 em resposta a Pp5	“No primeiro dia, eu assisti a um a fita, só que a fita era meio difícil copiar porque a aula era muito monótona. Não, aquilo lá não funcionava. E o teacher’s guide me ajudava muito, dava muitas dicas para poder trabalhar sim. Mas o treinamento mais específico, mais aprofundado, eu não tive. Então era mais pelo que eu sei, pela minha bagagem que eu tive na faculdade, que eu tentava aplicar lá na hora mesmo.”
F2 em resposta a Pp6	“Eu procuro (...) é (...) eu ensino, eu procuro seguir o que a escola pede, as normas da escola em relação ao conteúdo, ao livro didático. Mas ao mesmo tempo eu procuro dar uma aula que tenha o meu perfil.”

Quadro 13- Subversão pelos professores do método de TWAIN’S.

Os cinco excertos do quadro 13 evidenciam que os professores de TWAIN’S, apesar de estarem conscientes sobre como deveriam promover as experiências de ensino no locus da franquia, corrompem em alguns momentos o modo de aplicação dos procedimentos, das atividades, das técnicas e das tarefas sistematizadas pela franqueadora no guia do professor. Todos eles vibram com a falsa liberdade que eles acreditam ter em suas aulas da franquia. Mas, na verdade a partir de seus relatos percebemos que esses instantes de subversão são simplesmente instantes porque ao enveredarem-se demasiadamente pelas experiências co-construídas com os seus alunos, esses professores se recordam que têm um material para cumprir em um tempo pré-determinado.

Queremos ainda, nesta secção, pontuar que a concepção de método subjacente as entradas na mídia pela franquia TWAINS, é diferente da que elegemos aqui. Ao falar de

método TWAIN'S parece que conceituam método enquanto conjunto unitário/ unificado que é indicado para todas as principais questões de como a língua deve ser ensinada em todas as salas de aula de suas franquias. O método TWAIN'S é exposto, segundo dados do site da franqueadora, duas vezes ao ano, para coordenadores e professores de todo o Brasil, com o objetivo de apresentar sua metodologia. Ou seja, em tais encontros, os presentes são treinados para aplicar os procedimentos da receita TWAIN'S. Contudo, os três professores, deste estudo, informaram que nunca presenciaram ou foram convidados para esses encontros.

3.1.2.4. DIMENSÃO 4: AVALIAÇÃO EM TWAIN'S

Assim como as outras três dimensões anteriores, as intervenções da ação do professor e do aluno sob a avaliação em TWAIN'S eram muito limitadas. Assim como o livro didático, as avaliações já vêm totalmente elaboradas pelos especialistas da franqueadora. Por avaliações nas escolas de TWAIN'S referimos simplesmente as provas, pois era, basicamente, psicometricamente que os alunos eram avaliados. Essas conclusões derivam dos trechos constantes no quadro 14:

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 18	“Os alunos eram avaliados quantitativamente via provas. Havia três provas ao longo de cada nível. Após cada cinco unidades, havia uma prova escrita que tinha duas questões de listening e as outras que avaliavam o domínio de determinados tópicos estruturais. Os alunos não podiam levar as provas para casa, nós simplesmente mostrávamos a prova para eles e entregávamos para a secretária.”
Idem	“eu não gostava muito dessa só dessa forma de avaliar não, eu achava muito limitante avaliar o aluno só por uma prova. Desconsiderar todo trabalho de sala doía o coração.”
F1 em resposta à Pp 14	“Na franquia eles são avaliados com um teste, em um dia específico. E fazem um teste escrito e um de listening. E

	<p>aquilo era a nota deles. Antigamente, tinha um teste oral, um dia específico que ele era avaliado. Mas a própria dona aboliu isso e achei isso positivo, porque a gente poderia fazer a avaliação sem que os alunos percebessem disso. então poderia aplicar um teste com ele, em uma determinada atividade oral sem avisá-los previamente.”</p>
<p>F2 em resposta à Pp 27</p>	<p>“Avaliação é, é proposta pela escola, são as provas né, prova escrita e a prova oral, mas é a coordenação dá a liberdade para que a gente também faça a nossa avaliação particular, nossa avaliação particular nossa avaliação em relação à participação dos alunos na aula, em relação ao desenvolvimento oral que eles vêm apresentando em cada aula e o desenvolvimento escrito então é a avaliação que a gente deve seguir mesmo é imposta são as provas orais e escrita da escola, mas outros tipos de avaliação, a avaliação continua dentro da sala de aula são, são os professores mesmo que fazem de acordo com a necessidade deles.”</p>

Quadro 14- Evidências sobre a avaliação em TWAIN’S

Pelos trechos do blog 18 e dos excertos da entrevista com F1, constatamos que esses dois informantes, apesar de aplicar a avaliação vinda da franqueadora, mostravam-se insatisfeitos por ela não avaliar o aluno holisticamente, levando em consideração seu contexto social, acadêmico e físico e outros aspectos da vida pessoal, profissional e acadêmica com partes integrais do desenvolvimento de sua proficiência. No entanto, o último trecho do quadro denuncia que atualmente a unidade franqueada onde eu e F1 trabalhamos está permitindo que se faça também uma avaliação também qualitativa do aluno ao considerar o dia-a-dia dos eventos de sala de aula. F2 ainda trabalha em TWAIN’S e diz que ele pelo menos avalia seus alunos dessa forma. Isso indica que ligeiramente a abordagem do professor incide sobre a abordagem da franquia em seu locus de hegemonia maior que são as salas de aula das unidades franqueadas ao gozar de certa “liberdade” de incidência que, nesse caso, é (ou não) conhecida e delegada pela franqueadora. Ou, isso ainda poder denotar que essa atitude da franquia (ou da franqueadora) está indo ao encontro do seu esforço em dar uma roupagem comunicativa à sua matriz formalista.

Em suma, durante as secções perpassadas até agora, procuramos definir os contornos e termos componentes da abordagem da franquia, que vimos ser de vertente fronteirística com momentos comunicativos, reinantes na primeira arena de TWAIN'S hegemonicamente. Além disso, percebemos que, nesse locus, as abordagens de ensinar do professor e de aprender do aluno entram cena e promovem uma tensão alternada com a abordagem da franquia. As entradas dessas duas abordagens na sala de aula da franquia TWAIN'S mostram o quanto a tentativa de fasagem intencionada pela franqueadora é tênue, uma vez que “empacotar” o ser humano é demasiadamente complexo, assim como é a sala de aula de línguas. Apesar disso, vimos que as quatro dimensões do ensino (planejamento, seleção/elaboração de material, método e avaliação) em TWAIN'S desprezam totalmente as opiniões, sentimentos, crenças e vivências tanto dos professores como dos alunos. Mas, por outro lado, ao trazer as dimensões em forma de “pacote pronto”, TWAIN'S, de certa forma, facilita o trabalho daqueles “professores” que preferem ser condutores do ensino de outrem, invés de criar, em co-participação com os alunos, momentos significativos e idiossincráticos.

A regência da operação de ensino em TWAIN'S pela abordagem da franquia legitima o status de poder e soberania da franqueadora em detrimento da marginalização do professor e do aluno. Não ouvir seus professores e alunos constitui um ato castrativo de imobilização de forças por parte da franquia que se empodera e deusifica de tal modo que as vozes daqueles não são os especialistas tornam-se, por conveniência, inaudíveis.

Esclarecemos mais uma vez que essa análise de abordagem feita na arena 1 deriva das retrospectões minhas e F1 sobre nossos três anos de trabalho em TWAIN'S e do relato de F2 que ainda está imerso nesse locus por quase três anos.

Na próxima seção, analisaremos o corpus catalogado para esse estudo no intuito de reunir os dados que possam clarevidenciar a arena de abordagens de um contexto de ensino de LI que tem as quatro dimensões de operação global de seu ensino configuradas por um professor que foi emoldurado durante três anos na abordagem da franquia TWAIN'S.

3.2. ARENA 2: NÃO FRANQUIA FOX'S

Durante três anos imersa na abordagem de ensino da franquia TWAIN'S em uma de suas unidades do interior goiano, acredito ter, em detrimento da precária formação que tive na graduação enquanto professora de LE, deixado, inconscientemente, minha própria abordagem

de ensino plasmar-se com a da franquia. Essa simbiótica relação de abordagens deu direcionamento as minhas ações e decisões dentro da sala de aula da franquia. Como foi visto anteriormente, na arena 1, a abordagem hegemônica, que era da franquia, não abria fendas para as incursões tanto dos professores quanto dos alunos. Eles ao quererem algo não consoante com o estandarte de TWAIN'S, subvertiam-no em alguns instantes. Contudo, a esporadicidade dessas manifestações de outras abordagens eram, mesmo assim, controladas pelas suas sistematizadas e cronometradas dimensões de ensino.

Trataremos na arena 2 de um outro locus de ensino: FOX'S, que se localiza na mesma cidade da unidade TWAIN'S citada. Diferentemente desta, FOX'S não é uma franquia, e sim um curso livre mentalizado para acessibilizar o ensino de Inglês àquelas pessoas que não têm condições financeiras de custear um curso, por exemplo, na TWAIN'S.

Como todas as dimensões do ensino em FOX'S foram por mim processadas, investigaremos agora como essas estão sendo materializadas, se por uma abordagem plasmada por TWAIN'S ou por uma abordagem que é independentemente minha. Para isso, analisaremos primeiro, o corpus dos blogs e dos materiais didáticos de FOX'S a fim de apreender qual a abordagem que subjaz as quatro dimensões da operação global do seu ensino. Procederemos, assim, porque entendemos que a abordagem seja mais visível nessas dimensões. A partir da discussão oriunda dessa primeira etapa, definiremos os contornos e termos componentes da abordagem hegemônica nesse locus no intuito de definir a configuração das forças incidentes na arena 2. Faremos, portanto, o movimento contrário de análise de abordagem que foi feito na arena 1.

3.2.1. DIMENSÃO 1: PLANEJAMENTO EM FOX'S

Observando meu depoimento, no quadro 15, feito no blog 16 que versa predominantemente sobre como o planejamento de FOX'S foi/é processado, constatamos que ele parte primeiramente de uma identificação paulatina e multi-contextual do cosmo de interesses dos alunos que pode ser, nesse caso, circunscritos em dois: música e vida pessoal. O excerto seguinte corrobora essa evidência:

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 16	“Durante esses quase três anos na franquia e pelas minhas vivências em sala de aula percebi que os alunos gostavam muito de ouvir música . Daí eu pensei que seria interessante montar um curso que tivesse como norte temático esse gosto. Observei também que os alunos demonstravam mais interesse e aprendiam mais quando falavam sobre eles mesmos . Aliando, portanto, essas duas constatações, percebi que podia desenvolver a competência comunicativa dos alunos partindo desse cosmo de interesse. E assim foi feito.”

Quadro 15- Evidência sobre o planejamento em FOX’S

A partir dessa clarividência sobre a cultura de aprender dos alunos, acreditei que direcionar/planejar um ensino pensando no meu aluno desembocaria, em princípio, em melhores resultados que o planejamento da franquia que, como foi visto, marginalizava o professor e aluno dessa dimensão. De natureza produtual (PRABHU, 1983, apud STERNFELD, 1997), o planejamento em FOX’S foi elaborado dia-a-dia de acordo com as percepções das necessidades e interesses dos aprendizes.

Contudo, nota-se que durante o planejamento do material para os dois subníveis do básico, demonstro ainda um certo enraizamento ao como TWAIN’S sistematizava os conteúdos a serem instruídos nessas etapas. Os termos negritados no excerto, do quadro 16, demonstram tal manutenção:

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 15	<i>“Durante esses dois primeiros níveis, eu achava naquela época necessário estruturar os tempos básicos com os alunos. No Basic I, era visto Simple Present, Simple Past, Future with will, Future with would. Um vocabulário de expressões de daily routine vale a pena pontuar que foi trabalhado. Durante o Basic II</i>

	<p><i>tentei fazer esse conhecimento vir a tona excitando os alunos por meio de insumos vários, fazendo perguntas e tal. Isso aconteceu principalmente com a primeira turma. Porque para os outros Basic II senti, na época, que estruturalmente deveria trabalhar com o verb to be em todos os tempos e enquanto auxiliar de outro tempos, tais como: present continuous, past continuous, future with going to.</i></p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 16- Evidência sobre o ainda enraizamento do planejamento de FOX'S em TWAIN'S

Coincidentemente, os conteúdos estruturais discriminados para os níveis do básico em FOX'S eram os mesmos que os de TWAIN'S. Isso pode indicar que ao ter minha prática consubstanciada à abordagem dessa franquia durante três anos, internalizei que o trabalho com esses conteúdos eram imprescindíveis para o desenrolar dos outros níveis. Então, o trabalho com músicas que despertavam os alunos a falarem de si mesmos era mesclado com estudo estrutural e prática de perguntas e respostas nos tempos verbais citados pelo blog 15.

Com o transcurso dos níveis, a percepção de que o estudo formal das estruturas lingüísticas não estava corroborando para com o uso das mesmas pelos alunos nas situações de produções orais e escritas não ensaiadas, fez com que houvesse uma ressignificação desse habitus de sistematização enraizado na arena de TWAIN'S. Tal mudança de direcionamento pode ser expressa pelo trecho subsequente do quadro 17:

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 15	<p><i>“Hoje eu percebo que não é assim. Ao ver os alunos do Inter e Advanced se comunicado seja oralmente ou por escrito veja que aquelas sistematizações iniciais feitas não efetivadas. Só são com o tempo, à medida que o aluno era exposto na língua. Por isso, que resolvi que nós próximos níveis não colocaria mais tópicos gramaticais, criar oportunidades para motivar os alunos a se expressarem. Mas até pouco tempo eu achava imprescindível a</i></p>

	<i>arquetetipação¹³ desse esqueleto gramatical.”</i>
--	-----------------------------------------------------------------

Quadro 17- Evidência sobre mudança de direcionamento do planejamento em FOX’S

A observação do desenvolvimento dos mesmos alunos nos níveis intermediários e avançados atrelada com recentes estudos pessoais no âmbito da Lingüística Aplicada revelaram que a competência comunicativa deles aumentava proporcionalmente a oportunização de insumos cativantes e sob-medida e não via transmissão das estruturas que edificavam o arcabouço da LI. Tendo isso em mente, os planejamentos dos outros níveis passam a assumir um caráter de imprevisibilidade consciente que têm como timoneiro a dinamicidade das experiências dos eventos ocorridos na arena de FOX’S. Mais outro trecho do blog 15, no quadro 18, mostra essa desfranqueação da abordagem de TWAIN’S:

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 15	<i>“Eu sempre tinha em mente aquilo que gostavam e procurava materiais, criava e adaptava conforme nossos interesses. Como se fosse um curso sob medida. Algo que eu utilizo muito hoje em dia e antes também é o imprevisto. Aproveitar os momentos um comentário de um aluno e tal para criar situações reais de comunicação. Quando eu trabalhava na franquia, eu não sabia que isso era positivo, mas eu já agia assim. Há um grande envolvimento dos alunos em momentos desses.”</i>

Quadro 18- Evidência sobre desfranqueação da FOX’S de TWAIN’S

Nota-se ainda que desde a vivência em TWAIN’S, eu já percebia o quanto era valioso para o dia-a-dia das aulas valorizar os momentos de interação despropositada, porque eram nessas situações que o monitor dos alunos era de tal sorte negligenciado que eles se

¹³ Aqui, a minha intenção era dizer introjeção invés de arquetetipação.

entregavam de “corpo e alma” para o uso da língua. Mas, quando estava em TWAIN’S, tais momentos eram castrados como confirma a fala de F1 no quadro 19:

TRECHO PARCIAL DA ENTREVISTA 1	RESPOSTA DE F1
<i>Pp9 – E como você percebia a satisfação dos alunos?</i>	<i>F1–. Eles mesmos os alunos...eu gosto de fazer auto-avaliação com eles. Eles me falavam...ah essa aula ficou boa, poderia fazer mais vezes isso.Mas a gente não pode fazer sempre assim, a gente tem que cumprir o material,então eu explicava pra eles. Então quando era bom eles me falavam, quando eu seguia o padrão as vezes eles não me falavam nada. Eles acomodavam com o método mesmo.</i>

Quadro 19- Evidência sobre a castração da liberdade em TWAIN’S

Por esse trecho, vemos como as amarras dos nós da abordagem da franquia TWAIN’S limitavam F1 e seus alunos nos momentos de maior fruição da aula. Ao sentirem-se impotentes diante dessa hegemonia, os alunos, conforme o professor, acabam acomodando com o método da franquia TWAIN’S.

Em suma, vimos, até agora, que o planejamento em FOX’S fora motivado em grande proporção pela abordagem de ensinar do professor que era por sua vez motivada pela abordagem de aprender dos alunos. Nos primeiros dois subníveis de planejamento do básico, a manifestação dos resquícios da abordagem da franquia nessa dimensão era ainda latente. Sob, portanto, essa dimensão da operação global do ensino em FOX’S incidiam forças que moviam-na ora para um fluxo de ações e decisões encabeçados pela abordagem do aluno, ora pela abordagem da franquia e ora ainda pela minha abordagem de ensino, ocorrendo, pois uma tensão alternada, conforme teorizado no capítulo dois. Ademais, essa variação irregular de força de influências dessas abordagens na arena 2 indica que nesse locus ocorre (u) uma desfasagem de abordagem.

3.2.2. DIMENSÃO 2 : PRODUÇÃO/ SELEÇÃO DE MATERIAIS EM FOX'S

Respaldados ainda no depoimento do blog 15, constatamos que a segunda dimensão da operação global de ensino em FOX'S era legitimada por mim tendo como base materializar um material que atendesse às necessidades e desejos dos meus alunos. Seguindo o postulado de Sternfeld (1997), pus literalmente a *mão na massa* para canalizar meus esforços para produzir ou selecionar materiais que se encaixasse como luvas no cosmo de interesse motivacional deles.

Apesar de desde o princípio da constituição de FOX'S o aluno ser o foco, os materiais produzidos, a princípio, para os subníveis do básico, apresentam latente herança da abordagem da franquia TWAIN'S no que concerne a inclusão de sistematização e prática de estruturas lingüísticas. O hand-out do quadro 20 ilustra esse resquício de TWAIN'S:

FOX'S			
BEAT 4: SHREK 2			
1. REGULAR VERBS			
BASE FORM	SIMPLE PAST	BASE FORM	SIMPLE PAST
Like	Liked	wait	Waited
Watch	Watched	ask	Asked
Learn	Learned	bless	Blessed
Want	Wanted	curse	Cursed
Enyoy	Enjoyed	lock	Locked
CONCLUSION: We add ed in the verbs in the affirmative form, because ed indicates that the verb is in the simple past.			
2. SIMPLE PAST			
INTERROGATIVE FORM	SHORT AFFIRMATIVE ANSWER	SHORT NEGATIVE ANSWER	
Did I like the movie <i>Shrek</i> ??	Yes, you did.	No, you did not (didn' t)	
Did you watch the movie <i>Shrek</i> ??	Yes, I did.	No,I did not (didn' t)	
Did he/she/it learn about Shrek	Yes, he/she/it did.	No, he/she/it did not (didn' t)	

2's story?		
Did we study the movie <i>Shrek</i> ?	Yes, we/you did.	No, we/you did not (didn't)
Did you enjoy watching the movie <i>Shrek</i> ?	Yes, we did.	No, we did not (didn't)
Did they want to understand the movie <i>Shrek</i> ?	Yes, they did.	No, they did not (didn't)
3. LONG ANSWERS		
LONG AFFIRMATIVE ANSWER	LONG NEGATIVE ANSWER	
Yes, you liked the movie <i>Shrek</i> 2.	No, you didn't like the movie <i>Shrek</i> 2.	
Yes, I watched the movie <i>Shrek</i> 2.	No, I didn't watch the movie <i>Shrek</i> 2.	
Yes, he/she/it learned about the movie <i>Shrek</i> 2.	No, he/she/it didn't learn about the movie <i>Shrek</i> 2.	
Yes, we/you studied the movie <i>Shrek</i> 2.	No, we/ you didn't study the movie <i>Shrek</i> 2.	
Yes, we enjoyed watching the movie <i>Shrek</i> 2.	No, you didn't enjoy watching the movie <i>Shrek</i> 2.	
Yes, they wanted to understand the movie <i>Shrek</i> 2.	No, you didn't want to understand the movie <i>Shrek</i> 2.	
PRACTICE		
QUESTIONS	SHORT AFFIRMATIVE	SHORT NEGATIVE
Did you like to watch the movie <i>Shrek</i> ?		
Did you learn the story of the movie <i>Shrek</i> ?		
Did you hate to watch the movie <i>Shrek</i> ?		
Did you enjoy watching the movie <i>Shrek</i> ?		
Did you like the characters of the movie <i>Shrek</i> ?		
Did you listen the songs of the movie <i>Shrek</i> ?		

Quadro 20- Hand-out de material utilizado nas turmas de básico I em FOX'S

Analisando as seções 1,2 e 3 desse hand-out, percebemos o quanto o mesmo está, assim como os materiais de TWAIN'S, imerso em uma matriz formalista. Apesar do mote temático da unidade ser um filme de interesse dos alunos, na época, o trabalho com o passado simples foi realizado de uma maneira explícita e transmissiva, da mesma forma que era feito pelos especialistas da franquia na qual trabalhei. Tal evidência de resquícios de TWAIN'S em FOX'S pode indicar que ao elaborar ou adaptar materiais para minhas turmas eu ainda não havia desatado alguns nós da abordagem da franquia nessa arena dois. Trecho do blog 16, no quadro 21, demonstra que, no primeiro momento, eu não havia me atentado para isso:

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 16	<p><i>“Franz Boas disse assim:” Como podemos reconhecer as algemas que a tradição nos coloca? Se as reconhecemos, é porque já estamos aptos a quebra-lás”. Isso procede com a minha vivência. Eu não percebia que estava presa a franquia durante a minha estadia nela e até durante a elaboração e produção dos materiais para as minhas turma iniciais de certa forma inspirada-se na sistematicidade da franquia. Principalmente na questão da imprescindibilidade da estrutura para o desenvolvimento da competência comunicativa. Com o tempo e o passar dos níveis, percebi que isso não estava culminado em tanta competência comunicativa dos alunos nos níveis posteriores.”(grifo meu)</i></p>

Quadro 21- Evidência sobre a não percepção consciente das influências de TWAIN’S em FOX’S

Ainda pelo trecho do blog 16, nota-se a relação simbiótica entre as abordagens da franquia e a operacionalização da minha práxis era tão irrefletida, nos estágios iniciais, que eu acreditava que sem o aprendizado sistemático das estruturas da língua, o aluno não teria o sistema basilar para operar posteriormente o uso da LI.

Triangulando esse dado, com um trecho da entrevista com F1 mais as anotações feitas por mim ao observar uma de suas aulas em um curso não franqueado de Inglês, percebemos que ele, após um ano de desligamento da franquia TWAIN’S, tenta no seu dizer mostrar que faria tudo que ela não faz, mas na sua práxis, o oposto emerge:

DIMENSÃO DA OPERAÇÃO DE ENSINO	O QUE F1 DIZ QUE FAZ	O QUE ELE REALMENTE FAZ
Planejamento	F1 em resposta à Pp 7_ “Seria muito atualizado . Acredito que a	As anotações das três aulas observadas de F1 revelam

	<p><i>língua tem que tá atualizada com o aluno.. Entretenimentos atuais. Músicas atuais. Com Vídeos atuais. Vamos dizer que o atual vai fazer com que o aluno se interesse mais.</i>”</p>	<p>que o que diz que faria ele na prática não faz. Visto que, primeiro o mote das aulas não derivaram de uma constatação de interesse do aluno, e sim, segundo F1, de uma percepção do próprio professor que seus alunos deveria aprender sobre <i>slangs, idioms e conectives</i>. O atual não foi pauta da aula em nenhuma das aulas observadas. Vale pontuar, que esses três conteúdo supracitados, estão presentes também no livro do avançado de TWAIN’S.</p>
<p>Elaboração de material</p>	<p>F1 em resposta à Pp 22_ “<i>eu produzo o material do conversation, eu acho que por ser conversation é algo mais livre, é algo mais free. Então eu consigo fazer isso muito bem.</i>’</p>	<p>F1 diz que elaborar material para turmas de conversação há mais liberdade. Contudo, pelas aulas assistidas, percebemos que: 1) F1 está ainda preso àquilo que ele fazia em TWAIN’S nesse nível, e 2) a repetição de o modo de fazer do outro indica que ele não quebrou na práxis as algemas da abordagem da franquia.</p>
<p>Método</p>	<p>F1 em resposta à Pp 30_ “<i>porque eu tento me posicionar muito nele (o aluno), eu como professor eu tento não ser aquele centro, eu</i></p>	<p>Abominando o centralismo do professor vivenciado em TWAIN’S, F1 afirmara que nesse novo locus de ensino</p>

	<p><i>tento ter contato com o aluno, não só naquele assunto do dia. Mas assunto da vida do aluno. Tento ficar bem próximo dele, tento fazer a aula ficar bem descontraída. Nada muito disciplinado, no sentido de desordem, no sentido de ditadura, sabe aquela questão muito formalizada. Eu tento quebrar muito isso, tento fazer que aula fique um círculo onde todo mundo conversa um com o outro. E todo mundo está à vontade ali.”</i></p>	<p>seu papel e suas experiências com os alunos são diferentes. Contudo, as aulas observadas demonstram que F1 não se desvencilhou do método TWAIN’S. Por exemplo, F1 ao tematizar <i>conectives</i>, explicava o conceito, depois pedia para cada aluno, ler uma frase que exemplificava o uso de certo conectivo, depois pedia para os alunos escreverem um frase para cada conectivo. Tais procedimentos são os mesmos empregados por TWAIN’S. Dessa forma, F1 mostra que ainda age conforme uma abordagem de vertente formalista. (grifo meu)</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 22- O dizer e o fazer de F1 em um curso não fraqueado

Os dados do quadro 22 apresentam a força de incidência da abordagem da franquia sob a abordagem de F1 mesmo quando ele está imerso em outro locus. A operação de ensino de F1 pelo seu dizer adequa-se totalmente em uma matriz comunicacional, mas sua práxis revela que ele, assim como a franquia, munuiu-se de uma matriz fronteirística que ora pende para a matriz formalista e ora para a comunicacional. Havendo, nesse locus, também, uma desfasagem de abordagem, uma vez que a incidência irregular das abordagens de F1 e da franquia ainda não está em fase¹⁴.

Retornando para a elaboração do material em FOX’S, nota-se que o tempo de afastamento do locus da TWAIN’S promoveu um paulatino desvencilhamento da plasmagem

¹⁴ Entendemos *fase*, aqui, como movimento harmônico simples.



exercida pela abordagem da franquia em minha abordagem de ensino. O trecho do quadro 23 mostra como isso ocorreu:

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 16	<p><i>“Na questão da imprescindibilidade da estrutura para o desenvolvimento da competência comunicativa. Com o tempo e o passar dos níveis, percebi que isso não estava culminado em tanta competência comunicativa dos alunos nos níveis posteriores. A fluência e precisão comunicativa dos meus alunos do avançado de hoje nem se compara com meus alunos da franquia daquela época. Esse estágio de reconhecimento me foi proporcionado pela prática de sala e ainda pelas leituras em Lingüística Aplicada. É impressionante como esses dois componentes aliados a ter ciência sobre a minha práxis possibilitou uma compressão do estado algemado que experienciei. Percebo que a medida que fui percebendo que com meus alunos em outra instância de aprendizado eu estava reproduzindo habitus da franquia, isso me ajudava a desfazer dessas algemas. De um nível para o outro eu percebia que tinha muito mais minhas impressões no ensino do que resquícios da franquia. Não é fácil desraigar de um hábito de ensinar. Sem querer, a gente passa a vê-lo como modelo a ser seguido, e ressignificar a práxis demanda reflexão mesmo.”</i> (grifo meu)</p>

Quadro 23 - Evidência sobre de desvencilhamento de AF



Os termos negritados no trecho do blog 16 mostram como a conscientização sobre o estado de aprisionamento na abordagem de TWIN’S foi efetivado a partir de três importantes evidências: 1) observação longitudinal dos eventos da sala de aula; 2) práxis acumulada em sala de aula de ensino de inglês e 3) leituras em Lingüística Aplicada. Esses três ingredientes juntos proporcionaram um vislumbamento consciente e pautável daquilo que eu estava fazendo em sala. Daí, houve uma ressignificação na elaboração do material de

FOX'S da matriz formalista hegemônica de TWAIN'S. Os dois hand-out dos quadros 24 e 25 exemplificam uma atividade usada em uma das turmas dos níveis intermediário e avançado. Como o material é produzido sob medida e de acordo com os eventos de sala de aula, foram escolhidos para essa exemplificação os mais recentes:

<h1>FOX'S</h1>	
	
DISCUSSION: BASED ON THE MOVIE AND IN YOUR LIFE:	
1. Based on the movie that you watched now, describe the personality of R.J (the raccoon) .	
2. What kind of person does Verne (the turtle) seem (parece)?	
3. Compare your personality and your actions to Verne's .	

Quadro 24- Hand- out de material utilizado nas aulas do intermediário em FOX'S (2007/1)

Analisando o quadro 24, verificamos que após assistir ao filme “Os sem-florestas”, que foi sugerido pela turma para ser trabalhado em sala, uma atividade foi proposta a fim de levar os alunos a fazerem uma conexão de temas subjacentes ao filme com suas próprias vidas. Destarte, o planejamento dessa atividade levou em consideração o potencial de personalização que a mesma poderia desencadear devido ao altíssimo insumo incitado pelo filme. Sem fins de sistematização de estruturas, o enfoque desse planejamento recaía sobre o conteúdo e significado. Já o quadro 25 mostra a atividade que foi proposta tendo como base o mesmo insumo, só que para uma turma de avançado:

<h1>FOX'S</h1>	
	
<p>1. REVIEW: AFTER WATCHING THE MOVIE, WHAT'S YOUR REVIEW ABOUT IT?</p> <p>2. Read the following review about the movie :</p>	
<p>User Comments 81 out of 116 people found the following comment useful:- Excellent movie for all ages, 21 April 2006 ★★★★★★★★★★ Author: mmoran56 from United States I saw this film in a preview.It's release date is next month. Clever writing and wonderful animation make this movie a "must see" for both children and adults. The characters are well defined and the voices are perfect for each character. Some of the humor in the movie may be missed if one doesn't pay full attention to the dialog.There are several messages in the movie. One is a look at consumerism in the United States, another shows that using others for personal gain is a bad idea and lastly the importance of family in our society. The messages are there without this charming movie being preachy. I recommend that families attend the movie together and discuss it afterward.I am looking forward to the sequel!</p>	
<input type="text" value="comment_vote"/>	Was the above comment useful to you?

Quadro 25- Hand- out de material utilizado nas aulas do avançado em FOX'S (2007/1)

A partir da análise da atividade apresentada no quadro 25, observa-se que ela continha uma capacidade significativa de obter *feedback* dos próprios alunos a respeito de suas impressões sobre o filme assistido. A proposição da atividade cria uma situação para que os alunos expressem aquilo que pensam e sentem.

Em linhas gerais, a dimensão da elaboração de material em FOX'S, apesar de ter pendulado, nos primeiros semestres, entre a abordagem de aprender dos alunos e abordagem plasmada pela franquia TWAIN'S, conseguiu, ao longo do tempo, estabelecer-se mais em

uma matriz comunicativa do que formalista. A reflexão sobre a práxis de ensino em FOX'S possibilitou uma conscientização do processo de desfasagem de abordagem que estava sendo engendrado, melindrosamente, na arena dois.

3.2.3. DIMENSÃO 3: MÉTODO EM FOX'S

Concebendo o método como a vitrine da operação global de ensino, os dados do blog 17, no quadro 26, revelam que em FOX'S uma grande atenção era dada para essa dimensão:

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 17	<p><i>“Eu tinha em mente uma aula legal que fluísse que todos se sentissem envolvidos. Agir sobre essa dimensão era o grande desafio. Pois, essa vitrine poderia ser apreciada ou não e significativa parte iria depender do professor. Eu acredito até hoje que as experiências na sala de aula podem ou não ser determinantes para o despertar dos alunos. Interessante que quando se há liberdade cada aula é diferente, e isso é bom porque humanamente nenhum dia é igual ao outro.”</i></p>

Quadro 26 - Evidência sobre a dimensão do método em FOX'S

Uma preocupação em proporcionar insumos que despertem o (ou partam do) cosmo de interesse dos alunos pode ser extraída do trecho do blog 17 do quadro 26. Desvencilhado da visão de método de TWAIN'S, que o entendia como o conjunto do material didático da franquia, o método das aulas de FOX'S acredita no dinamismo e singularidade de cada aula.

Apreciando o material elaborado para aulas do intermediário ao avançado em FOX'S, observa-se uma grande e distinta quantidade de atividades empregadas por meio de tarefas de interesse dos alunos desse contexto. Por exemplo, o quadro 25 exemplifica um tipo de atividade que casa com o cosmo motivacional dos alunos de FOX'S que é falar sobre si mesmo. Para isso, os alunos assistiram ao filme “*Os sem-florestas*” no cinema, leram em casa a sinopse de sua estória que fora retirada e não adaptada da internet. Em sala, a partir de

figuras dos personagens do filme que foram afixadas no quadro, os alunos comentaram, perguntaram e interagiram espontaneamente no tocante às suas percepções, lembranças e opiniões sobre o filme. Depois, via atividade do quadro 24, os alunos foram motivados a repensarem suas vidas na perspectiva dos “sem florestas”.

Por outro lado, como já foi dito na dimensão anterior, as análises do material do básico e das observações das aulas do mesmo nível revelam um enraizamento dos procedimentos condutores das experiências nas aulas de FOX’S na matriz formalista. Aliás, os procedimentos são muito próximos dos engrenados em TWAIN’S. Observando o hand-out do quadro 20, verifica-se que o objetivo subjacente àquela unidade que tematizava o filme *SHREK II* não era criar insumos para a manifestação despropositada dos alunos, e sim o ensino formal do passado simples. O filme, na verdade, representava mais um pretexto para o aprendizado (e, nesse caso, não a aquisição) desse tempo verbal. Após, a transmissão das regras, os alunos eram estimulados a praticar em duplas as perguntas que versavam sobre o filme, sem, então, requerer o uso desse sistema para propósitos comunicativos. Os alunos eram munidos apenas de um comando fluente do passado simples que os capacitavam a dar respostas curtas e longas nessas condições. Essa categoria de prática, como vimos no capítulo dois, tem uma natureza fronteirística por não ser tão formalista e ao mesmo tempo nem tão comunicativa, e sim uma prática pré-comunicativa.

Sumariamente, portanto, essa terceira dimensão da operação do ensino em FOX’S não difere da configuração subjacente às outras duas. Há sob ela, uma tensão alternada entre as abordagens de aprender dos alunos, de ensinar minha e da franquia TWAIN’S. Com o tempo, um processo de desfranqueação de abordagem foi sendo concretizado via conscientização sobre a manutenção de um habitus de ensinar plasmado pela franquia, principalmente, no tocante aos níveis básicos. Contudo, o método em FOX’S apresenta o uso de dois dos três parâmetros de Kumaravadivelu (2003) que alicerçam a pedagogia do pós-método, a saber, os parâmetros da particularidade e da praticabilidade.

3.2.4. DIMENSÃO 4 : AVALIAÇÃO EM FOX’S

Destoando do tipo de avaliação psicométrica baseado preponderantemente em testes escritos, a análise do blog 18, que versa sobre a avaliação em FOX’S:

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 18	<p><i>“Isso eu procurei desde o principio fazer diferente com meus alunos. Considerava importante as contribuições e o envolvimento cotidiano. Avaliar só por prova significava eleger um ponto como o principal. Por isso, eu avaliava os alunos todos os dias, sem precisar dizer "eu estou avaliando vocês", ao contrário tudo acontecia naturalmente. Eu observava e observo o desenvolvimento do aluno tendo como referencial ele mesmo.”</i></p>

Quadro 27 - Evidência sobre a dimensão da avaliação em FOX'S

O quadro 27 revela que os alunos, em FOX'S, são avaliados em uma perspectiva holística, pois eles são avaliados em tempo integral durante todas as suas diferentes incursões dentro (e ainda fora) da sala de aula. Esse tipo de avaliação acontece mais em uma matriz de abordagem comunicativa, e não em uma vertente como a de TWAIN'S que é formalista, mas com fantasia de comunicativa:

<h1>FOX'S</h1>		
		
<p>NAME: _____</p>		<p>ADVANCED II</p>

1. **The following review about the movie was given by a user from this site:**
<http://www.imdb.com/title/tt0327084/usercomments>. Read it and answer write:

a) About his user opinion about the movie.
 b) Your own review.

92 out of 109 people found the following comment useful :-

Oh...My...Gawd, 25 May 2006

★★★★★☆☆☆☆

Author: [showgirl626](#) from USA

Wow! Wow! Wow! I was transfixed! The animation? Gorgeous! The subtle humor? Uproarious! The n
 subtle humor? Even better! This was a great movie that will surely be nominated for an Oscar if for no
 reason than the beauty of the animation. While I could have honestly thought of a couple of better ca
 choices, I will mention that Wanda Sykes, Thomas Haden Church and Steve Carrell were brilliant in thei
 And who better to make fun of William Shatner than William Shatner? Worthy of special mention (a
 second look - go see this movie again!): the Rottweiler interludes, the ripples in the water, the porcupin
 the oh-so-amazing foliage throughout the movie, and Vincent's cartoonish-yet-strangely-scary expres
 Really REALLY a great movie that should appeal to all.

Enjoy.

Quadro 28- Hand- out de avaliação escrita do avançado em FOX'S (2007/1)

Essa avaliação escrita do quadro 28, que visava avaliar a produtividade escrita dos alunos, está em harmonia ao que foi dito no trecho do quadro 27, o que indica o critério de confiabilidade não é o norteador da avaliação dos alunos. Analisando trecho do quadro 29, percebemos ainda que a abordagem de aprender dos alunos incide sob essa dimensão ao cultuarem os testes escritos como sendo os únicos capazes de avaliar. Algo, curioso, é que o professor não avalia os alunos tomando como um procedimento comparativo inter-aluno e sim intra-aluno, uma vez que o aluno é encarado como sendo referencial dele mesmo:

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 18	<p><i>“Fazemos provas escritas sim, mas para avaliar diferentes coisas. Contudo, há uma cultura de culto à prova entre os alunos, e durante as aulas eu procuro levar os alunos a perceberem que todas suas contribuições e esforços são importantes, e que os vejo assim também, como um contínuo em desenvolvimento.”</i></p>

Quadro 29- Evidência sobre a percepção dos alunos no tocante à avaliação

Nesse sentido, a minha abordagem de ensino incide tentando persuadir os alunos sobre a validade da valorização e consideração de todos os eventos da sala de aula como integrante de igual peso no processo avaliativo.

Contudo, assim como nas dimensões anteriores, a abordagem da franquia TWAIN'S puxou em alguns momentos a operação de ensino para sua direção nessa dimensão da avaliação. Como o estudo formalizado foi desencadeado nos níveis básicos, é desejável que ao avaliar os alunos haja também casamento com essa dimensão. Vejamos agora como os alunos que estudaram o hand-out do quadro 20, foram avaliados no teste escrito:

<h1>FOX'S</h1>		
FORTH BEAT: SHREK 2		
Name: _____		
Date: _____	Teacher: _____	Grade: _____
FORTH TEST		
<p style="text-align: center;">1. Answer the questions giving short answers:</p> <p>a) Did you study English yesterday?</p> <p>b) Did your mother listen to music last week?</p> <p>c) Did your friends understand the movie last class?</p> <p>d) Did you travel in your vacation (ferias)?</p> <p>e) Did your father watch TV tomorrow?</p> <p>f) Did you read a book today?</p> <p>g) Did your friends visit the kingdom of Far far away?</p> <p style="text-align: center;">2. Give long answers to the questions below:</p> <p>a) Did he eat pizza yesterday? (negative)</p> <p>b) Did they write the poem last night? (affirmative)</p> <p>c) Did you travel last week? (negative)</p> <p>d) Did she sleep next weekend? (affirmative)</p> <p>e) Did we have a problem to study? (negative)</p>		

Quadro 30- Hand-out avaliação utilizada nas turmas de básico I em FOX'S

Das cinco questões desse teste, apenas duas constam no quadro 30 por estarem em consonância com o conteúdo expresso no quadro supracitado. As outras questões versavam sobre o mesmo tópico, passado simples, mas que visavam avaliar a apreensão do sistema lingüístico de outros aspectos desse tempo verbal, como por exemplo, verbos irregulares. Como o quadro 20 ensinava sobre como dar respostas curtas e longas para perguntas no passado simples, o quadro 30 visava verificar se os alunos aprenderem ou não o comando fluente desse sistema lingüístico. Contudo, apesar da existência desse tipo de avaliação, o peso maior da avaliação em FOX'S recaía, como está posto no quadro 29, sob o observar do cotidiano de envolvimento dos alunos.

Com exceção, portanto, dos momentos que a abordagem da franquia cria uma tensão na operação do ensino em FOX'S que o leva a sistematizar uma avaliação em seus moldes e dos instantes que a abordagem de aprender dos alunos leva o professor a supervalorizar os testes escritos, a avaliação nesse contexto é predominantemente holística. Apresentando, dessa forma, uma desfasagem de abordagem, mas superando-a.

3.3. NÚCLEO DURO DA ABORDAGEM EM FOX'S

Tomando como encaixos o desvelamento da abordagem nas dimensões supracitadas, podemos afirmar que na arena 2 houve momentos, principalmente os de gênese do curso, de considerável irregularidade na incidência de abordagens na operação de ensino em FOX'S, ocorrendo algumas vezes uma desfasagem de abordagens.

É possível ainda identificar dois tipos de tensões na arena 2. A primeira refere-se aos momentos quando as ações do professor procuravam, conscientemente, tomar como timoneiro a abordagem de aprender dos seus alunos, mas,(in)conscientemente, manobrava, a operação de ensino em FOX'S a partir de sua abordagem de ensinar que fora na verdade plasmada pela abordagem de ensinar da franquia TWAIN'S. Houve, nesta fase, um movimento típico de cabo de guerra em que ora a operação de ensino era puxada pela abordagem de aprender dos alunos e ora era puxada pela abordagem de ensinar do professor que era por sua vez uma plasmagem da abordagem de ensinar de TWAIN'S. A figura 6 iconografa essa tensão alternada:



Figura 8- Cabo de guerra ilustrativo da tensão alternada na operação de ensino em FOX'S

Já a configuração da segunda tensão distinguiu-se da primeira devido à marginalização paulatina da força de incidência da abordagem de ensinar da franquia via maturação da abordagem de ensinar do próprio professor que ocorreu via reflexão e observação dos resultados de sua práxis. Dessa forma, nesse segundo momento, duas grandes abordagens incidem equipotencialmente na operação de ensino em FOX'S, a abordagem de aprender dos alunos mais a abordagem de ensinar do professor que veio à tona a partir de estudos e leituras no âmbito da Lingüística Aplicada. Nota-se, então, uma processual de desfranqueamento da abordagem da franquia. O excerto do quadro 31 testemunha o início da tomada de consciência do rechaçamento que minha abordagem de ensino vivenciava:

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 19	<p><i>“Na época, eu não me atentava para isso. Uma coisa é você estar consciente que seu ensino não é na verdade seu ensino, e outro é você completar a jornada e ter lucidez que enquanto professor de franquia, eu passava também a ser franqueado.”</i></p>

Quadro 31- Evidência sobre estágio de consciência no tocante ao rechaçamento de abordagem

Ainda, outro excerto do quadro 32 mostra que foi a partir da percepção da reprodução do habitus de ensinar da franquia, que novas decisões e ações começaram a ser implementadas a fim de configurar uma operação de ensino em FOX'S que fosse cada vez mais sob medida para meus alunos:

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 16	<p><i>“Percebo que à medida que fui percebendo que com meus alunos em outra instância de aprendizado eu estava reproduzindo habitus da franquia, isso me ajudava a desfazer dessas algemas. De um nível para o outro eu percebia que tinha muito mais minhas impressões no ensino do que resquícios da franquia. Não é fácil desraigar de um hábito de ensinar. Sem querer, a gente passa a vê-lo como modelo a ser seguido, e ressignificar a práxis demanda reflexão mesmo. Até hoje, por exemplo, eu não pude não sei se por falta de tempo mesmo, tentar tirar o esqueleto gramatical que ainda é o mote do material que eu produzi para as turmas do básico 1 e 2.”</i></p>

Quadro 32- Evidência sobre mudança do habitus de ensinar

Ao desvencilhar-se, portanto, da matriz formalista da abordagem da franquia TWAIN’S, o ensino em FOX’S passou a ser mais linearmente guiado por uma matriz comunicativa que era alavancada concomitantemente pela abordagem de aprender dos alunos e minha abordagem de ensinar. A confluência dessas abordagens em FOX’S faz com o que ensino aqui seja guiado não pela tensão alternada entre elas e sim pela fase de abordagem, pois a incidência delas nessa operação não evolui mais no tempo de maneira irregular como era no processo de desfasagem de abordagem.

O quadro 33 mostra, então, os conceitos cristalizadores da operação de ensino em FOX’S que foram apreendidos a partir das análises 1) dos depoimentos do blogs; 2) do material didático desse contexto e 3) anotações de aula observadas:

EVIDÊNCIA	ABORDAGEM TIMONEIRA EM FOX’S
<p>Trecho no blog 15- <i>“Eu sempre tinha em mente aquilo que gostavam e procurava materiais, criava e adaptava conforme</i></p>	<p>Concepção de Linguagem – Construção de sentidos e conhecimentos.</p>

<p><i>nossos interesses. Como se fosse um curso sob medida. Algo que eu utilizo muito hoje em dia e antes também é o imprevisto. Aproveitar os momentos um comentário de um aluno e tal para criar situações real de comunicação.”</i></p>	
<p>Trecho no blog 15- <i>“Observei também que os alunos demonstravam mais interesse e aprendiam mais quando falavam sobre eles mesmos Aliando, portanto essas duas constatações, percebi que podia desenvolver a competência comunicativa dos alunos partindo desse cosmo de interesse.”</i></p>	<p>Concepção de aprender – Adquirir subconscientemente, informalmente, inconscientemente.</p>
<p>Trecho no blog 15- <i>“Só são com o tempo, a medida que o aluno era exposto na língua. Por isso, que resolvi que nós próximos níveis não colocaria mais tópicos gramaticais, criar oportunidades para motivar os alunos a se expressarem.”</i></p> <p>Trecho no blog 20- <i>“Ensino como suave brisa assistemática, multirecional e acalentadora.”</i></p>	<p>Concepção de ensinar- Criar situações, clima, ambiente</p>
<p>Trecho no blog 16- <i>“Para mim, um professor de LE é aquele que acompanha o aluno na edificação de sua competência comunicativa tendo em vista as particularidades do alunado.”</i></p>	<p>Papel do Professor – O professor é o facilitador do processo comunicativo. Ele gerencia as atividades em sala e é encarregado de estabelecer situações que promovam comunicação entre os alunos e ele próprio. Ele monitora o que acontece em sala.</p>
<p>Transcrição parcial da aula em FOX’S</p>	<p>Papel do Aluno – O aluno é um</p>

<p>(dia 07/10)-</p> <p>Aluno: – Teacher, did you listen the song “shadow of the day”?</p> <p>Professor: – Who sings it?</p> <p>Aluno: – Teacher, it’s Linkin park.</p> <p>Professor: – My bad! I haven’t yet. But how is it?</p> <p>Aluno: – It’s so cool. It tell about a guy that feel (...)</p>	<p>participante ativo, pois é um colaborador dentro do grupo. O aluno tem um papel muito mais significativo, pois ele expressa as suas opiniões, propõe idéias e negocia significados. Ele desenvolve estratégias para se comunicar e é responsável pelo seu aprendizado.</p>
<p>Trecho no blog 17- <i>“Eu acredito até hoje que as experiências na sala de aula podem ou não ser determinantes para o despertar dos alunos. Interessante que quando se há liberdade cada aula é diferente, e isso é bom porque humanamente nenhum dia é igual ao outro.”</i></p>	<p>Concepção de sala de aula – O ambiente promove aprendizagem consciente e inconsciente e deve ser tranquilo. Por ser também um cenário social, deve ter espaço para formação de grupos. A parte física e composta por carteiras que podem ser reorganizadas e reagrupadas, lousa, giz, televisão, gravador e/ou aparelho de CD e material visual.</p>
<p>Trecho no blog 19- <i>“o importante são as contribuições e o envolvimento cotidiano”</i></p>	<p>Conceito de aluno/professor como pessoas – O professor e o aluno são considerados seres únicos com valores e crenças distintas. O professor respeita a individualidade do aluno em relação aos filtros afetivos tais como motivação, autoconfiança, identidade com a cultura alvo, capacidade de risco, ansiedade, pois ele é consciente que esses fatores influenciam a aprendizagem.</p>

Quadro 33 – Núcleo das abordagens de ensinar em FOX’S

Pelo quadro 33, pode-se sintetizar que a operação de ensino de FOX'S após marginalizar a incidência da abordagem da franquia TWAIN'S, passou a ser conduzida pela abordagem de aprender dos alunos mais a abordagem desfraneada de ensinar do professor que configuraram concepções simpatizantes com a matriz comunicativa.

Na secção subsequente, procuraremos delinear a trajetória da história constitutiva de minha abordagem de ensinar a fim de tentar entender o porquê que a qualidade do meu ensino foi diferente na arena 1 e na arena2.

4. CONFIGURAÇÃO DO QUADRO DE COMPETÊNCIAS NAS ARENAS 1 E 2

Pelas secções anteriores, nota-se que a qualidade do meu ensinar na arena de TWAIN'S foi diferente da arena de FOX'S. Almeida Filho (2003) diz que essa diferença na textura do ensinar deve-se a combinação de um aglomerado de competências básicas que por sua vez possibilita circunscrever a história de desenvolvimento do profissional/intelectual do professor de língua.

Os próximos trechos do quadro 34 trazem evidências de como era o meu nível de desempenho das competências (implícita, lingüístico comunicativa, teórica, profissional e aplicada) quando eu estava inserida em TWAINS, nos primeiros semestres em FOX'S (arena de FOX'S 1) , e ultimamente em FOX'S (arena de FOX'S 2). Os trechos do quadro 34 mostram evidências sobre os contornos da competência implícita nesses três momentos:

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 2	<i>“Tanto nas séries do Ensino fundamental e médio, as aulas de Inglês eram demasiadamente enfadonhas e baseadas na tradução de textos e exercícios meramente e essencialmente gramaticais.”</i>
Blog 4	<i>“Muitas vezes, haviam aulas diferentes. O professor dramatizava. Mas sei lá. Não era legal! Parecia muito forçado e muito superficial. Mas como eu estava pagando, eu dedicava o máximo!”</i>

	<i>E outra, na faculdade o Inglês era praticamente nulo”</i>
Blog 5	<i>“Desde minha infância, eu sempre acompanhei minha mãe nas turmas dela. Lá, eu a ajudava: cantando e preparando dinâmicas diferentes para as aulas e para as festividades da escola. E às vezes eu também substituí as amigas da minha mãe quando elas precisavam faltar. Isso ocorreu também durante meu Ensino Médio. Eu estudava de manhã e substituí meus próprios professores à tarde quando eles me requisitavam.”</i>

Quadro 34 – Evidências sobre nível de competências na arena TWAIN’S

Esses três primeiros trechos indicam que ao começar o trabalho na franquia TWAIN’S, minhas vivências com o inglês nas aulas tanto na escola, na faculdade e no curso de inglês não foram muito positivas. Na escola, por causa do enfadonho foco delegado às traduções, na faculdade em detrimento da quase nulidade das aulas de inglês e no curso de línguas, no qual estudei dois anos, devido ao exibicionismo do professor. Por essas três memórias, ao adentrar na franquia, propus renegar toda essa formação. Por outro lado, a convivência com minha mãe, que era professora dos níveis iniciais, e a observação dos meus professores me fez perceber que o professor deveria ser entusiasta, dinâmico e cativante. Em TWAIN’S, eu agia, então, seguindo essa última percepção, conforme está ilustrado nestes excertos do blog:

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 14	<i>“Nutri uma vontade de arquitetar um curso a partir das minhas experiências com o ensino de língua na franquia e nas escolas pública e particulares que eu trabalhei”.</i>
Blog 15	<i>“Durante esses quase três anos na franquia e pelas minhas vivências todas em sala de aula, percebi que os alunos gostavam muito de ouvir música. Daí eu pensei que seria interessante montar um curso que tivesse como norte temático esse gosto. Observei também que os alunos demonstravam mais interesse e</i>

	<i>aprendiam mais quando falavam sobre eles mesmos</i>
Blog 19	<i>“Acreditava que era o melhor método existente por mesclar conhecimento gramatical com conversacional. Vesti a camisa da franquia facilmente”.</i>

Quadro 35 – Evidências sobre nível de competências na arena FOX 1

Por outro lado, a minha práxis inicial em FOX’S tomou como base, principalmente, as minhas vivências em TWAIN’S que eram tidas, na época, como as mais adequadas para o ensino de língua inglesa. Ademais, o contanto com outros loci de ensino, escolas particulares e públicas, enraizou em mim que um bom ensino deveria fazer os alunos expressarem sobre coisas relevantes a eles e ainda que eles tinham um significativo apreço por música:

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 16	<i>“Com o tempo e o passar dos níveis, percebi que isso (questão da imprescindibilidade da estrutura para o desenvolvimento da competência comunicativa.) não estava culminado em tanta competência comunicativa dos alunos nos níveis posteriores. (...) Esse estágio de reconhecimento me foi proporcionado pela prática de sala e ainda pelas leituras em Lingüística Aplicada”.</i>

Quadro 36 – Evidências sobre nível de competências na arena FOX’S 2

Já no segundo momento em FOX’S, a configuração da minha competência implícita é bem diferenciada em relação aos momentos anteriores, pois agora a minha práxis toma como embasamento todas as minhas vivências anteriores mais um apuramento teórico em Lingüística Aplicada que juntos passam a ditar a consistência de um habitus de ensinar menos franqueado.

No tocante aos contornos da competência comunicativa nas arenas 1 e 2, nos três momentos supracitados, percebemos, de acordo com análise dos dados dos blogs 5,9 e 14, que ao adentrar em TWAIN’S minha competência era precária e limitada no quesito de produção de linguagem em situações de uso e comunicação e de envolver meus alunos em uma teia de linguagem na Língua Inglesa. O quadro 37 evidencia tais constatações;

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 9	<i>“No primeiro ano, eu realmente sentia a necessidade de levar o livro e o Cd para casa para poder estudar e preparar as aulas.”</i>
Blog 14	<i>“Quando eu comecei, eu assumi turmas iniciais para adultos e turmas de teens. Isso facilitou porque assumir turma de inter ou avançado naquela época era mera ufania. Acompanhando gradativamente as turmas pude desenvolver minhas competências também no mesmo ritmo.”</i>
Blog 5	<i>“Para não passar por constrangimentos, pois afinal eu estava começando a fazer meu retrato profissional na cidade, eu ouvia muito os CDs dos livros didáticos.”</i>

Quadro 37 – Evidências sobre contornos da competência comunicativa na arena TWAIN’S

Os trechos do quadro 37 mostram a grande quantidade de tempo que era expendida na preparação das aulas em TWAIN’S devido ao fato de eu ter um baixo nível da competência comunicativa. Naquele momento, eu estava, portanto aprendendo para depois ensinar. Dessa sorte, justifica-se parcialmente a veneração que eu nutria por essa franquia, porque foi nesse locus que sedimentei e maturei essa competência. Isso também indica que no começo do meu trabalho nessa arena eu não tinha nem as condições mínimas de conduzir toscamente uma operação de ensino, por isso que para evitar constrangimento, eu seguia passo a passo os procedimentos do guia do professor, como mostra o trecho do quadro 38:

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 12	<i>“Nós tínhamos ainda um Teacher's guide que explicava passo a passo como trabalhar com cada tópico da unidade. Engraçado que eles explicitavam até o que nós deveríamos falar e tal.”</i>

Quadro 38 – Evidências sobre baixo nível de competências na arena TWAIN’S

Pelo menos, nos dois momentos da arena de FOX’S, minha competência comunicativa já estava consistente de tal sorte que não há, por exemplo, nenhum depoimento nos blogs no tocante as dificuldades ou limitações nessa competência. O que mostra também que a estadia de três anos em TWAIN’S foi talvez muito mais um aprender do que um ensinar, porque, na verdade, em TWAIN’S, o professor não ensinava muito, e sim instruía, obedecia ao que era elaborado pelos especialistas da franqueadora.

Os contornos da minha competência aplicada nesses três momentos indicam o quanto que em TWAIN’S e no primeiro momento em FOX’S eu não tinha consciência daquilo que estava fazendo. Em TWAIN’S, devido a uma precária formação universitária enquanto professor de LE, eu ensinava conforme constava nas instruções do guia do professor. Os trechos do quadro 39 corroboram tais evidências:

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 3	<i>“Na faculdade o Inglês era praticamente nulo.”</i>
Blog 14	<i>“Contudo, nós primeiros anos não me atentava muito para isso não. Como era uma experiência nova e desafiadora, mergulhei tanto na empreitada que não refleti e para dizer a verdade nem estava consciente teoricamente sobre a importância da reflexão como potencializadora da práxis.”</i>

Quadro 39 – Evidências sobre ensino na arena TWAIN’S

Essa inconsciência aplicada desembocou, possivelmente, em uma forte vulneralização à abordagem da franquia TWAIN’S. O imbricamento simbiótico do meu ensinar ao ensinar dessa franquia refletiu no primeiro momento em FOX’S, onde eu agia com certa consciência, pautando-me nos resultados vistos na franquia. O que mostra que a práxis aqui foi, a princípio, orientada pela abordagem de ensinar da franquia TWAIN’S uma vez que o alcance de minha abordagem consciente não era uma realidade. É o que mostra o quadro 40:

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 15	<i>“Acredito que essa necessidade de sistematização inicial derive de um habitus de ensinar encabeçado na minha práxis enquanto imprescindível para desenvolver a competência comunicativa.”</i>

Quadro 40 – Evidências sobre abordagem orientador na arena TWAIN’S

Por outro o segundo momento em FOX’S, uma maior consistência na minha competência aplicada é notória. Esse melhoramento de competência foi resultante também da reflexão sobre a práxis encabeçada pelas leituras no âmbito da linguagem. Pelo excerto do quadro 41, é possível constatar a existência de um ensino mais cômico:

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 16	<i>“Agora sim, depois de leituras sobre a importância da reflexão no ensino-aprendizagem de LE que consigo ver como eu era em sala de aula.”</i>

Quadro 41 – Evidências sobre amadurecimento do nível de competências

Já em relação à quarta competência, a profissional, nota-se uma maior uniformidade no nível desta, nos três momentos sob análise. Tanto em TWAINS quanto nos dois momentos em FOX’S, o meu ensino era ancorado em responsabilidade e comprometimento para com a minha formação e para com meus alunos. Fato que pode ser perceptível pelo excerto do quadro 42:

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 17	<i>“Eu tinha uma grande exigência comigo mesma. Não queria passar por situações constrangedoras.”</i>

Quadro 42 – Evidências sobre competência Profissional em TWAIN’S e FOX’S

E por último, a trajetória de minha competência teórica apresenta três fases. A primeira, no locus de TWAIN'S, mostra a precariedade da minha capacidade em saber explicar por meio de termos e teorizações implícitas e articuladas como se dá o processo de ensinar e aprender línguas. Acredito que em detrimento dessa fragilidade e vulnerabilidade teórica, a abordagem da franquia se apoderou de mim tal facilmente. É o que conseguimos concluir pelos trechos do quadro 43:

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 9	<i>“Naquela época, eu me sentia confortável com todos aqueles pormenores. Facilitava muito minha ação em sala de aula. Pois, eu estudava como eu deveria agir, e procurava agir como era recomendado. Acredito que devido a minha carencia de conhecimento teórico sobre ensino-aprendizagem de línguas e prática docente, eu era facilmente moldada. Achava riquíssimo incorporar a abordagem da franquia. Acreditava que era o melhor método existente por mesclar conhecimento gramatical com conversacional.</i>
Blog 11	<i>“Aliás, por ter sido a minha primeira experiência em curso de línguas e não tinha uma formação nenhuma em ensino de LE, eu acreditava que era franquia aqui e deus no céu. Talvez por isso que me vulnerizei tanto a abordagem da franquia.”</i>

Quadro 43 – Evidências sobre trajetória da competência teórica

Tal inconsistência na formação de professor de LE explica essa apologia à abordagem da franquia que foi tão longitudinal que refletiu sob a operacionalização do ensino nos primeiros momentos em FOX'S, conforme ilustrado no excerto do quadro 44:

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 16	<i>“Eu não percebia que estava presa a franquia durante a minha estadia nela e até durante a elaboração e produção dos materiais para as minhas turma iniciais de certa forma inspiraram-se na sistematicidade da franquia. Principalmente na questão da imprescindibilidade da estrutura para o desenvolvimento da competência comunicativa.”</i>

Quadro 44 – Evidências sobre vulnerabilidade a abordagem da franquia

Pelo excerto do quadro 44, vê-se que as dimensões do ensino em FOX’S foram guiadas pela vivência da práxis em TWAIN’S, mas ainda eu tinha uma lamentante capacidade de explicar teoricamente o que estava sendo feito na arena 2. Entretanto, foi pelos estudos e leituras sobre as teorizações de ensino-aprendizagem de LE que houve uma catarse na configuração de minha competência teórica. Pelo quadro 45, por exemplo, constata-se minha capacidade de explicar teoricamente o porquê que eu deveria descentralizar o foco da estrutura do material didático e das aulas de FOX’S:

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 15	<i>“Pois estudos e leituras no âmbito da Lingüística Aplicada haviam me mostrado que a aquisição é mais significativa do que a aprendizagem propriamente dita.”</i>

Quadro 45 – Evidências sobre consistência da competência teórica em FOX’S

Em suma, a partir da configuração do quadro de minhas competências nos três momentos analisados, pode-se compreender melhor as razões que 1) me levaram a simbiotizar minha abordagem de ensino à abordagem de ensino da franquia quando eu estava inserida em campus de hegemonia; 2) encabeçaram a presença de muitos resquícios da abordagem da franquia nas dimensões do meu ensino nos primeiros três semestres em FOX’S e 3) divorciaram minha abordagem de ensino da abordagem de ensino da franquia TWAIN’S.

Em 1, concluímos que a frágil composição do meu quadro de competências mínimas na arena de TWAIN'S acarretou uma fácil franqueação do meu fazer. Uma impressão de fasagem entre minha abordagem e a abordagem da franquia pairava nas vivências corriqueiras das aulas da franquia. Todavia, com o tempo, o fazer esperado de um professor da franquia TWAIN'S entrava em tensão com o fazer que eu acreditava que o professor de línguas deveria ter. Apesar das tentativas de tomada de domínio do leme da operação de ensino, a hegemonia da franquia era tão incidente que não permitia que o professor e o aluno contribuíssem para com a configuração das quatro dimensões do ensino dessa franquia. Por conseguinte, essa desfasagem de abordagem era ignorada pela franquia.

Já nos primeiros semestres em FOX'S, percebemos que as quatro dimensões do ensino eram feitas a partir de uma (in)consciente influência da franqueação tida na arena de TWAIN'S. Mesmo tendo a intenção de conduzir um ensino considerando o foco de interesses dos aprendizes, muitos resquícios do modo como o processo de ensino-aprendizagem ocorria na franquia permaneciam na operacionalização do ensino nessa segunda arena. Por outro, diferentemente da arena um, meu quadro de competências, nesses estágios, já estava muito menos tênue, o que possibilitou a gradativa compreensão sobre a ainda existente franqueação da minha práxis pedagógica.

Por outro lado, a análise do momento dois em FOX'S revelou o quanto que os estudos teóricos no âmbito da Lingüística Aplicada alicerçaram a maturação do meu quadro de competências, fazendo com que uma contínua observação e reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem nessa arena culminassem em um estado consciente de desfranqueação. Levando, pois, a operacionalização das dimensões do ensino em FOX'S a ser conduzida pela abordagem de ensinar do professor que era por sua vez alimentada pela abordagem de aprender dos seus alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de responder a seguinte pergunta “Como são as tensões de abordagens incidentes nas arenas das salas de aula de ensino de inglês franqueado e não franqueado?”, propomos em execução esta pesquisa. Partimos da compreensão de que a (auto)-ciência sobre as idiossincrasias da abordagem timoneira de uma determinada operação de ensino, pode trazer ricas contribuições para a formação dos professores de línguas, bem como otimizar as ações que serão, doravante, operadas sob o processo de ensino aprendizagem. Para isso, elegemos dois cursos de línguas como fontes de nosso corpus de dados: um curso do tipo franqueado tradicional e outro não franqueado.

A trama das abordagens incidentes nessas arenas de ensino de línguas, aqui postas à investigação qualitativa, pôde dar algumas significativas clarividências sobre 1) a hegemonização e marginalização de incidência de abordagens que permitem classificá-las enquanto primeiras, segundas e terceiras; 2) os tipos de tensões que houveram entre elas; 3) o processo de (des)fasagem de abordagem e ainda, 4) sobre a imprescibilidade do procedimento de auto-análise como via de empoderação do professor de língua no tocante à sua práxis.

A partir das arenas de ensino analisadas, percebemos que não necessariamente é a abordagem de ensinar do professor a timoneira das decisões e ações na sala de aula de LE. Dependendo do locus de ensino de LE, outras abordagens “falarão mais alto”. Por exemplo, em TWAINS, era a abordagem de ensinar da franquia e em FOX’S, era abordagem de aprender dos alunos que ditavam as ações e decisões do professor. Nesses casos, não é sob a abordagem do professor que recai o peso da tensão e sim sob a abordagem que é hegemônica, ou seja, que é a primeira naquele locus. Isso indica que nem sempre a abordagem de ensinar do professor será atravessada por abordagens de terceiros, em alguns casos, como os desta pesquisa, a abordagem do professor é a segunda e ora a terceira no tocante ao grau de sua incidência, por exemplo, em uma sala de aula franqueada, e pode vir a ser a primeira ou segunda em uma não franqueada uma vez que nessa arena o professor tem, em tese, liberdade de guiar as dimensões do ensino a sua maneira, o que é extremamente desejável, como vimos no segundo capítulo no tocante a pedagogia do pós-método e do desenvolvimento do senso de coerência “caro” de Allwright (2003) que corresponde ao senso de plausibilidade de Prabhu (1987).

A sala de aula de LE é, então, literalmente, uma arena, na qual titãs abordagens digladiam a fim de assumir o comando do leme da grande operação de ensino-aprendizagem

que será sempre incomodado pela tensão que as abordagens segundas e terceiras exercem. Em alguns contextos, como o de TWAIN'S, será, na verdade a abordagem de ensinar da franquia que exercerá uma tensão contínua nas outras abordagens, a saber, a de ensinar do professor e a de aprender do aluno, no intuito de minimizar o máximo possível a força de incidência dessas sob a operação de ensinar. Por isso, em franquias do tipo de TWAIN'S, é comum haver um esforço perene de alimentar o professor com a AF. Para eles, parece ser mais conveniente ter em sala uma pessoa fluente na L-alvo invés de um professor competente de LE, uma vez que esse é o pré-requisito para se trabalhar em TWAIN'S.

Ao treinar e encapsular o professor dentro de sua abordagem, a franquia parece querer criar uma ilusão de que a AP está em perfeita simbiose com a sua, criando, pois, uma fasagem de abordagem, como definimos no capítulo dois. Apesar de ser a abordagem primeira da arena de TWAIN'S, AF não pode excluir totalmente a incidências de outras forças, tais como a AP e AA. Essas, marginalmente, continuarão tomando em alguns momentos o leme da operação de ensino. Essa constatação permite nos endossar a fala de Almeida Filho (1997, p. 19) que diz que a abordagem de ensinar de um dado professor se forma sempre “na tensão com outras forças como a abordagem de terceiros, filtros afetivos dos alunos em contato com o filtro da professora e a cultura de aprender dos alunos para orientar de maneira específica o processo (a qualidade) do ensinar e eventualmente aprender”.

Todavia, vimos que um professor não facultado de uma boa formação enquanto professor de LE estará muito mais vulneralizado a plasmagem exercida pela AF, o que corresponde ao meu caso, em particular. Em razão da configuração do quadro das minhas competências ao adentrar na arena de TWAIN'S incorporei a AF como sendo minha própria AP. Mesmo após o desligamento da franquia, AF continuava a exercer uma tensão nas dimensões do meu ensino em FOX'S, criando uma tensão do tipo alternada e desembocando em um processo de desfasagem de abordagem. Foi, contudo, a partir de uma constante observação de minha práxis suscitada pelas leituras em Linguística Aplicada, que fui percebendo que o meu fazer estava ainda franqueado e que eu precisava dar gênese ou constância de incidência na minha abordagem. Podemos, destarte, dizer que foi a partir de uma percepção de existência de tensão de abordagens que uma reflexão sobre o ensino foi encaminhada. Logo, a ciência da tensão constituiu o primeiro passo rumo à construção, ou melhor, rumo à formação do professor, posto aqui sob análise, e ainda de todos aqueles que, porventura, lerem esta pesquisa e se identificarem com o conflito investigado.

Em salas de aula não franqueadas, como a de FOX'S, é ideal que a grande operação do ensino-aprendizagem de línguas tenha como guias-primeiros AP e/ou AA. Por isso que os

professores de LE que passaram muitos anos em salas de franquia, como as de TWAIN'S, precisam estar atentos ao grau de plasmagem que AF exerceu sob suas AP a fim de, se necessário, quebrar as algemas impostas por esse titã. Empoderar a própria AP é o caminho para driblar a alienação e marginalização de abordagens segundas e terceiras que é promovida pela AF em sua arena de hegemonia.

Possivelmente, se a minha AP já estivesse consistente antes de entrar na sala de aula franqueada, certamente, as conclusões seriam outras. Um professor de LE, que possua um quadro de competências que esteja num estágio ideal de desenvolvimento, não será presa fácil em um locus de ensino franqueado. Talvez, até opte por não trabalhar em um lugar que limita, consideravelmente, a mobilidade de sua AP e a abordagem de aprender de seus alunos.

Sugerimos então que as franqueadoras de ensino de línguas desenvolvam uma atitude constante de “dar voz” aos professores e alunos de suas franquias, no intuito de poder juntamente com eles projetarem um tipo de processo de ensino-aprendizagem que atenda aos interesses, as expectativas e aos objetivos de todos, e não simplesmente aos objetivos dos especialistas da franqueadora. Para isso, seria interessante que os professores, alunos e funcionários de cada unidade de franquia tentassem esboçar, a pedido da franqueadora, o perfil de sua comunidade. Com esse perfil “em mãos”, os especialistas da franqueadora poderiam, via método de constantes tentativas, propor/acatar as sugestões de cada unidade de franquia sobre como tornar mais local o ensino. Ademais, percebemos que se faz necessário que os especialistas da franqueadora parem de cronometrar todas as ações dos professores e dos alunos em suas salas de aula, que são rotinizadas por meio do livro didático, a fim de deixar um tempo mínimo para que o professor e seus alunos tenham o arbítrio de estabelecer relações que possam lhe conferir, como propõe Prabhu (1990), “o máximo de segurança, estabilidade ou espaço de ação possíveis dadas as circunstâncias”.

Ignorar que é imprescindível abrir espaço para o microcosmo de cada unidade franqueada para as dimensões social e pessoal torna-se insensatez. Subestimar as ricas e possíveis contribuições que essas duas dimensões podem acarretar na operação de ensino em benefício somente da dimensão pedagógica, tornar-se mais insensato ainda. Valendo dos pressupostos de Prabhu (op.cit.), endossamos que as franquias deveriam estimular seus professores a atuarem como teóricos e seus teóricos a agirem como professores.

Por conseguinte, defendemos que em toda sala de aula franqueada (ou não) deva investir na construção de uma harmonização entre as dimensões social, pessoal e pedagógica. Invés, então, de promover grandes empreitadas de treinamento para os professores das unidades franqueadas, no intuito de assegurar que seus professores compreendam o que/ como

e por que devem fazer aquilo que fora pré-objetivado pelos especialistas, propomos que as franqueadoras elaborem meios para que seus professores não sejam somente meros aplicadores das atividades de ensino, mas que estejam explicitamente conscientes sobre todas as concepções que subjazem a abordagem desse ensino no intuito de verificar se essa está em faseagem ou desfasagem com a abordagem de ensinar desse mesmo professor. Tal procedimento evitaria as tensões que emergem do fato de professores terem que trabalhar com um tipo de abordagem que digladiava com a sua.

Conseqüentemente, a necessidade mais premente é que a franqueadora opte por um determinado tipo de currículo que permita seu professor pendular entre as atividades rotinizantes, vistas talvez como necessárias pelos especialistas, do livro didático e as atividades que professor e alunos, em conjunto, julgarem oportunas para dadas situações. Tal delegação de arbítrio ao professor e aos alunos não eliminará o *know-how* da franqueadora e muito menos seu prestígio social, e sim o aperfeiçoará, pois teremos um diálogo entre vários *know-hows* que juntarão suas forças em prol de melhorias na grande operação de ensino de línguas de uma dada sala de aula.

Entendemos que as franqueadoras de idiomas poderiam investir mais na formação de seu quadro de professores, assegurando-lhes uma maior ciência sobre as concepções subjacentes a seu ensino. Geralmente, as franquias não enviam seus professores para participarem dos cursos de treinamento promovidos pela franqueadora, principalmente, quando esses ocorrem em um estado bem distante. No caso da unidade TWAIN'S analisada, era o dono da franquia que, às vezes, participava desses treinamentos, mas o que acontecia lá não era repassado. Logo, seria interessante que a franqueadora pudesse disponibilizar, por exemplo, áudio-conferências a fim de promover um diálogo entre as centenas de franquias existentes no país.

Apesar de termos compreendido a natureza das tensões ocorridas nas salas de aula de ensino franqueado, percebemos que esta pesquisa esbarrou em significativas limitações. Primeiramente, por causa da não concessão da franqueadora, não foi possível investigar o fazer do professor de TWAIN'S, nessa arena de ensino-aprendizagem, contamos apenas com os depoimentos de três professores dessa franquia. Sabemos que a definição gradual de uma abordagem e nível de competências requer a “busca de pistas reveladas nos conceitos de língua, linguagem, LE, de ensinar LE e de aprender LE subjacentes às ações e decisões observadas, nos papéis e atitudes de aluno e professora registrados na(s) aula(s) observada(s)” (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 22), contudo, em detrimento do motivo supracitado, as ações

dos professores de TWAIN'S não foram contempladas via observação de suas práxis, e sim via o dizer sobre suas práxis.

Segundo, admitimos que esta pesquisa peca por não trazer dados sobre as opiniões dos aprendizes no tocante às suas percepções sobre as tensões de abordagens incidentes tanto na arena de TWAIN'S quanto na de FOX'S. Reconhecemos, também, que as vozes dos aprendizes poderiam oferecer dados para sustentar (ou não) a nossa compreensão de que em contextos de ensino franqueado tradicional, do tipo TWAIN'S, a abordagem de aprender deles não é levada em consideração para tomada de decisões sobre as materializações das quatro dimensões do ensino. Todas as decisões partem da franqueadora rumo à sala de aula franqueada.

Terceiro, avaliamos que ao tomar como verdade os depoimentos de três professores de uma entre as centenas de franquias TWAINS, podemos estar cometendo o erro de tomar a parte como representativa de um todo. A unidade TWAIN'S analisada, por situar-se muito distante da franqueadora, pode não estar necessariamente acalentada com as atualizações e treinamentos (que são citados no site da franquia como sendo constantes, mas que nunca ocorreram na unidade supracitada) feitos com os professores.

Não obstante as limitações, consideramos que avançamos um pouco o estudo sobre a força da abordagem enquanto elemento timoneiro da construção do processo múltiplo, multinivelado, multifásico e complexo da operação global de ensinar línguas. Uma vez que, pudemos esboçar, rudimentarmente talvez, sobre a tensão de abordagens de segundos e terceiros que incidem harmonicamente (ou não) nos processos de ensino-aprendizagem flagrados em cursos de LI franqueados e não franqueados. Resignificamos o arcabouço teórico alicerçador desta pesquisa no que concerne ao fato da abordagem do professor ser sempre a guia das decisões e ações da sala de aula, pois vimos que em TWAIN'S, a timoneira do ensino era a abordagem de ensinar da franquia. Em outras palavras, esta pesquisa pôde começar a delinear a configuração da tensão de abordagens de segundos e terceiros com abordagem de ensinar do professor.

Prezar pela formação do professor de LE, e não pela enformação do mesmo, possibilita uma superação da pedagogia do método que está ainda muito viva em alguns loci de ensino franqueados. Franquear a AP e a do AA culmina em uma standardização das interações humanas que são, por natureza, dinâmicas. Acreditamos que as franquias deveriam estar mais sensíveis a uma característica nata de cada sala de aula de línguas: a DIFERENÇA.

Por ser cada sala única, deixar espaço para uma livre e maior incidência da AP e do AA, não anularia o status de um ensino franqueado. Ao contrário, haveria uma elevação, pois

tanto os alunos quanto os professores se sentiriam bem em uma sala de aula que permite que suas vozes sejam ouvidas. Isso não significa que temos que hastear fogo em todas as dimensões de ensino da franquia, e sim que, por exemplo, a franqueadora deveria diminuir a quantidade de lições, a fim de dar lugar e atenção ao imprevisto de todas as relações atravessadas por humanos. Circunscrevemos, aqui, que as incidências de abordagens várias nas salas de aula (não) franqueadas deveriam ser, invés de um combate, uma união de titãs em favor de um bem comum que é o processo de ensino-aprendizagem de LE.

BIBLIOGRAFIA

ALLWRIGHT, D. A morte do método. In: **Horizontes de Lingüística Aplicada**. Brasília: 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Parâmetros Atuais para o ensino de Português/ LE**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **O Planejamento de um Curso de Línguas: A Harmonia do Material-Insumo com os processos de Aprender e Ensinar**. Mimeo, 2007.

_____. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes. 1999.

_____. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora?. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1. 2001

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, Brasília, v.4, n. 1, p. 7- 18, 2004.

_____. **Lingüística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes Editores, 2005.

_____. (Re)conhecendo a competência profissional de professores de línguas. **Revista Contexturas**, São Paulo, v. 9, 2006.

ALVARENGA, M. B. **Configuração de competência de um professor de língua estrangeira (inglês):** implicações para a formação em serviço. Campinas, 1999. Tese de doutorado. UNICAMP.

AMADEU-SABINO, M. **O dizer e o fazer de um professor de LE em Curso de Licenciatura:** Foco na Abordagem Declarada Comunicativa. Campinas, 1994. Dissertação de mestrado, UNICAMP.

ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. **English Language Teaching**, v. 17, 1963.

BAILEY, K. M., LONG, M. H. & PECK, S. (eds.). **Second language acquisition studies**. Rowley, Mass: Newbury House, 1983.

BANDEIRA, G. M. **Por que ensino como ensino! A manifestação e a atribuição de teorias informais no ensino de professores de LE (inglês)**. Brasília, 2003. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, IL/UnB,

BASSO, E. A. **A construção social das competências do professor de LE: entre o real e o ideal, um curso de Letras em estudo**. Campinas, 2001. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, IEL/Unicamp.

BLATYTA, D. F. **Estudo da Relação Dialógica entre a Conscientização Teórica e o Habitus Didático de uma Professora num Percurso de Mudança da sua Abordagem de Ensinar**. Campinas, 1995. Dissertação de mestrado, IEL/ UNICAMP.

BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**. Cambridge: Polity Press, 1991.

BROWN, J.D.; RODGERS, T.S. **Doing Second Language Research**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

CAZDEN, C. B. Classroom Discourse. **The Language of Teaching and Learning**. Portsmouth: Heineman, 1988.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 17, p 133-144, 1991.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. London: Routledge Falmer, 2005.

CONSOLO, D. A. **O Livro Didático como Insumo na Aula de Língua Estrangeira (Inglês) na Escola Pública**. Campinas, 1990. Dissertação de Mestrado, IEL, UNICAMP.

CONSOLO, D. A. O Livro Didático e a geração de Insumo na Aula de Língua Estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 20, p.37-47, jul/dez.1992.

COOK, G & SEIDLHOFER, B. **Principle & practice in Applied Linguistics**. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 1995.

CORACINI, M. J. & BERTOLDO, E. S. (Org.) **O Desejo da Teoria e a Contingência da Prática**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

COSTA, C. M. **A estética na formação profissional de LE (Inglês):** entre a razão e a sensibilidade. Brasília, 2005. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, IL/UnB.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: M. C. Wittrock (ed.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.

FAERCH, C. & KASPER, G (eds.). **Introspection in second language research**. Clevedon Avon, England: Multilingual Matters, 1987.

FILGUEIRAS DOS REIS, M.R. **Uma análise da disciplina Prática de Ensino de Inglês nas instituições de ensino superior do Norte do Paraná**. São Paulo, 1991. Dissertação de Mestrado, PUC-SP.

FONTÃO, E. M. Os Bastidores do Processo de Ensino-Aprendizagem: Uma Análise de Abordagem de Ensino em Sala de Aula de LE. **Letras**, Curitiba, p.153-164, 1991.

_____. Método no Ensino de Português Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org). **Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, M. A. **Uma análise das primeiras análises de abordagem de ensino do professor de LE**. Campinas, 1996. Dissertação de Mestrado. UNICAMP,

GIMENEZ, T. (org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002.

GOTTHEIM, L. **A Gênese da Composição de um Material de Suporte de Português Língua-Estrangeira**. Campinas, 2007. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada. UNICAMP.

Grotjahn, R. On the Methodological Basis of Introspection Methods. In: Faerch, C e Kasper, G. (orgs). **Introspection in Second Language Research**. Clevedon / Philadelphia: Multilingual Matters, 1987.

GUSSOW, M. **Eletricidade Básica**. São Paulo: McGraw-Hill, 1985.

KONDO KLAUS, M. M. **A formação da competência teórica do professor de língua estrangeira: o que revelam os estágios**. Campinas, 2005. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, IEL/Unicamp.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods. Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de Línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

LITTLEWOOD, W. **Communicative Language Teaching**. 25. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

MAIA et al. Análise comparativa/constrastiva das abordagens gramatical e comunicativa. **Revista Desempenho**, Brasília, v.1, p.31-46, 2002.

MELLO, H.A.B. de. O que está por trás da ação do professor em sala de aula? In: MELLO, H.A.B. de. ; DALACORTE, M.C.F.(Orgs.) **A sala de aula de Língua Estrangeira**. 2. ed. Goiânia: UFG, 2004.

MOITA LOPES, L P da. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAES, M.G. **O saber e o poder do professor de línguas: algumas implicações para uma formação crítica**. Campinas, 1990. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1990.

MOURA, G. A. **A harmonização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional**. Brasília, 2005. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, IL/ UnB

NUNAN, D. **Research Methods in Language Teaching**. 15. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

PRABHU, N.S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

_____. The dynamics of the language lesson. **TESOL Quarterly**, 26(2), p. 225-242, 1992.

_____. N. S. There is no best Method-Why? **Tesol Quarterly**. 24/02, p.161-176, 1990.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms** Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RICHARDS, J. C.; ROGERS, T.S. Method: approach, design and procedure. **TESOL Quartely**, v.16, n.2, 1982.

RICHARDS, J. C.; ROGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching: a description analysis**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, J. C. **Beyond Training**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

SABINO, M. A. O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de Licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa. **Contexturas**, v. 06, p. 79-106, 2002.

SANDEI, M. L. R. **Prospecções sobre a Abordagem/Sentido de Plausibilidade na Ação de Ensinar de um Professor de Língua Estrangeira de Ensino Médio**. Campinas, 2005. Dissertação de Mestrado. UNICAMP.

SANT'ANA, J. S. **A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor.** Brasília, 2005. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, IL/ UnB.

SARAIVA DOS SANTOS, P. **Requisitos e expectativas na construção da competência profissional de ensinar LE.** Brasília, 2005. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, IL/ UnB.

SCARAMUCCI, M.V.R. Avaliação de Rendimento no Ensino-Aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). **Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira.** Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.

_____. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de LE. **Revista Contexturas**, São José do Rio Preto, v. 4, p. 115-124, 1999.

SELINGER, H & SHOHAMY, E. **Second Language Research Methods.** Oxford: Oxford University Press, 1995.

STERNFELD, L. **Aprender Português - Língua Estrangeira em Ambientes de Estudo sobre o Brasil: A Produção de um Material.** Campinas, 1996. Dissertação de Mestrado, IEL, Universidade Estadual de Campinas,

_____. Materiais didáticos para o ensino de português Língua Estrangeira. In: **Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira.** ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.), Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.

TARGINO, L. M. **Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensino de línguas.** Brasília, 2006. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, IL/UnB.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. **Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE.** Campinas, 2000. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, IEL/Unicamp.

TOMLINSON, B & MASUHARA, H. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas.** Tradução Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2005.

TUDOR, I. **The dynamics of the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

TURRA, C. M. *et al.* **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1986.

VAN LIER, L. **The Classroom and the Language Learner: Ethnography and the Second-Language Classroom Research**. London: Longman, 1988.

VIANA, N. Planejamento de Unidades em Cursos de Português. In: **Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira**. ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.), Campinas: Pontes, 1997.

VIEIRA ABRAHÃO, M.H. A Prática de Ensino e Estágio Supervisionada como Foco de Pesquisa na Formação do Professor de LE. **Revista Contexturas**, São Paulo v.1, n.1, 1992.

_____. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: Almeida Filho, J.C.P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p.29-50.

_____. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas Estrangeiras: práticas e pesquisas. **Horizontes de Lingüística Aplicada**, Brasília, n.2, 2006.

WIDDOWSON, H. G. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes Editores, 1991.

ANEXO A– BLOGS

BLOG 1

The screenshot shows a Windows Internet Explorer browser window. The address bar displays the URL: <http://medaniella.blogspot.com/2007/07/ponto-de-partida.html>. The browser's menu bar includes File, Edit, View, Favorites, Tools, and Help. The toolbar contains various icons for navigation and utility, including Google, Bookmarks, and a search bar.

The blog page content includes:

- Title:** A trajetória de uma abordagem
- Date:** QUARTA-FEIRA, 16 DE JULHO DE 2007
- Category:** Ponto de Partida
- Image:** A painting of a winged figure, possibly an angel or a personification of an idea, holding a staff or scepter.
- Archive:** A sidebar on the left titled "ARQUIVO DO BLOG" with a dropdown menu for "2007 (20)" and a sub-menu for "Novembro (5)". Below this, several blog post titles are listed, such as "Como eu ensino fora da franquia?", "Como eu ensinava na franquia?", "Quarta Dimensão: avaliação", "Terceira Dimensão: método", "Segunda dimensão: produção/ seleção de materiais na...", "Ainda sobre a primeira dimensão: meu planejamento", "Primeira dimensão: planejamento", and "As quatro dimensões da materialização".
- Main Text:**

Bom, hoje começarei a postar minhas reminiscências no tocante minha vivência com a abordagem de uma franquiadurante três anos. Meu orientador me recomendou fazer depoimentos a fim de possibilitar uma melhor compreensão sobre como eu era antes e durante o contato com essa abordagem. Certo, K.Nunan (1992) e constatei que a metodologia introspectiva permitiu um acesso a esses dados pessoais. Apesar de alguns estudiosos não verem com bons olhos esse tipo de pesquisa, acredito, pelas leituras feitas no capítulo de Nunan, que in (re)trspecção me ajudará a responder minha pergunta de pesquisa, que é:

O que acontece com uma Abordagem planejada por uma franquia fechada, quando ela passa a ser implementada em um novo ambiente onde há liberdade para a manifestação de abordagem?

POSTADO POR THINKERGIRL ÀS 09:43

MARCADORES: STEP 1

The browser's status bar at the bottom shows "Done" and "Internet: Protected Mode: C". The taskbar at the very bottom displays several open applications, including "Bloggen A trajetória...", "A trajetória de uma...", "A trajetória de uma...", "Curriculum_Vtae_L...", and "ShredDocs (VDANI...".

BLOG 2

A trajetória de uma abordagem: Por que fiz Letras? - Windows Internet Explorer

http://medaniellada.blogspot.com/2007/07/por-que-fiz-letras.html

File Edit View Favorites Tools Help

Google G Go Backmarks 118 blocked Check AutoLink Send to

A trajetória de uma abordagem: Por que fiz Letras?

PESQUISAR BLOG SINALIZAR BLOG Próximo blog medaniellada@hotmail.com

A trajetória de uma abordagem

QUINTA-FEIRA, 19 DE JULHO DE 2007

Por que fiz Letras?



Deliniei hoje minhas lembranças no tocante o por que fiz o curso de Letras. Bom, desde o jardim de infância, fui sempre uma aluna muito aplicada e adorava ler. Até nas férias! Eu ia a casa de minhas professoras de Língua Portuguesa e pegava uns 10 livros para ler. Eu tinha hábito de leitura! Mas nenhum contato significativo com a Língua Inglesa. Tanto nas séries do Ensino fundamental e médio, as aulas de Inglês eram demasiadamente enfadonhas e baseadas na tradução de textos e exercícios meramente e essencialmente gramaticais. Quando me preparava para o vestibular, apesar de ser boa aluna, eu não tinha muita noção de futuro e fui portanto influenciada pelo meio a prestar para Direito. Como havia o curso de Letras na minha cidade há um ano, minha mãe me incentivou a "testar meus conhecimentos" e prestá-lo. Vale pontuar que minha mãe é professora das primeiras séries do Ensino Básico. Para agradar a mama, pus na minha cabeça que conciliaria os dois cursos, faria direito na UFG de manhã e letras na UEG à noite. Ocorre que, por mãos divinas, eu passei apenas na primeira fase do primeiro. Comecei, então, o curso de Letras: Português/Inglês e durante o primeiro ano continuei estudando para o vestibular de Direito. ocorre que ao longo do ano, fui me familiarizando com o curso de Letras em tal proporção que nem lembrava do tal Direito! Ou seja, por providência materna, adentrei em curso de licenciatura apaixonante. Foi assim!

POSTADO POR THINKERGIRL ÀS 07:40

ARQUIVO DO BLOG

▼ 2007 (20)

▼ Novembro (9)

Como eu ensino fora da franquia?

Como eu ensinava na franquia?

Quarta Dimensão: avaliação

Terceira Dimensão: método

Segunda dimensão: produção/ seleção de materiais na...

Ainda sobre a primeira dimensão: meu planejamento

Primeira dimensão: planejamento

As quatro dimensões da materialização

Internet Protected Mo

Documentos - Mict...

BLOG 3

A trajetória de uma abordagem: Minha trajetória no curso - Windows Internet Explorer

http://medaniella.blogspot.com/2007/07/minha-trajetoria-no-curso.html

File Edit View Favoritos Tools Help

Google Go Bookmarks 118 blocked Check AutoLink AutoFill Send to

A trajetória de uma abordagem: Minha trajetória ..

A trajetória de uma abordagem

QUINTA-FEIRA, 19 DE JULHO DE 2007

Minha trajetória no curso

Quando reflito sobre minha passagem pelo curso de Letras, às vezes penso que havia andado na contramão ao ser professora de LE. Durante a minha graduação, houve uma inansa rotatividade de professores de Língua Inglesa. Na época, a Universidade Estadual de Goiás ainda era um bebêzinho de apenas um ano. Não havia professores em nenhuma disciplina com mestrado. Agora o caos mesmo ocorreu no transcurso dos quatro anos! Como a instituição pagava muito pouco e não fazia concurso, a mesma não atraía a fixação dos docentes. Me recordo que alguns professores de Goiânia preferiram deixar a Docência Universitária para assumir carga horária maior na rede municipal.

A cada 4 meses mais ou menos, nós tínhamos um professor diferente na disciplina de Língua Inglesa que foi subdividida em (I,II,III, IV). O trabalho nunca teve uma sequência lógica. Cada professor trabalhava o que queria. Alguns professores se importavam com a turma, mas, no máximo começavam do 0! Alguns professores adotavam livros, por exemplo o New Interchange! Depois vinha outro professor, e não dava seguimento ao material. Era muito triste a realidade! Sem contar que, tirado a disciplina Literatura Norte americana, não havia nenhuma disciplina voltada para a didática do Ensino de LE/L2! Eu nunca nem ouvi falar de LINGÜÍSTICA APLICADA durante os quatro anos de graduação. A única coisa que nós vimos bem vagamente no quarto ano na disciplina Estágio Supervisionado foi um pouco sobre as hipóteses de Krashen e os métodos de ensino. Só! Apenas! Nada Mais! Vale pontuar também que esse caos também ocorreu com as disciplinas oriundas da Linguística!

Contudo, durante a graduação tivemos duas professoras mestres acrivéis na área de Literatura. Assim, eu lia muito, quebrava a cabeça, e turma entolecia com o nível de cobrança e eu achava bom ver o circo pagar fogo. Eu até pensava no término da minha graduação fazer um mestrado em Literatura! Lembro que meus colegas de sala até me apelidavam de Boss e Candido (exímios técnicos da área), porque para eles tudo para mim era conforme esses caras. rsrs E era verdade mesmo!

Bom, apesar da lástima do meu curso. Desde o começo da graduação eu adentrei num curso de Inglês da cidade. A escolha por esse, deveu-se ao fator PREÇO! Na época, havia a franquia X, e a TWINNS estava começando, e esse curso não franquiado que eu pagava R\$ 30,00.

POSTADO POR THINKERGIRL ÀS 11:33

MARCADORES: STEP 3

ARQUIVO DO BLOG

- ▼ 2007 (20)
 - ▼ Novembro (9)
 - Como eu ensino fora da franquia?
 - Como eu ensinava na franquia?
 - Quarta Dimensão: avaliação
 - Terceira Dimensão: método
 - Segunda dimensão: produção/seleção de materiais na...
 - Ainda sobre a primeira dimensão: meu planejamento
 - Primeira dimensão: planejamento
 - As quatro dimensões da materialização da abordagem...
 - A hora do livro didático

Internet | Prote

Blogger: A trajetória... Blogger: A trajetória... A trajetória de uma ... A trajetória de uma ... Documental - Micr...

A trajetória de uma abordagem: Minha estadia no curso de Inglês - Windows Internet Explorer

http://medaniella.blogspot.com/2007/07/minha-estadia-no-curso-de-ingles.html

File Edit View Favorites Tools Help

Google G Go Bookmarks 118 blocked Check AutoLink AutoFill Send to

A trajetória de uma abordagem: Minha estadia n...

PESQUISAR BLOG SINALIZAR BLOG Próximo blog medaniellace@hotmail.com

A trajetória de uma abordagem

SEXTA-FEIRA, 26 DE JULHO DE 2007

Minha estadia no curso de Inglês

Como havia dito anteriormente, por razões financeiras optei por fazer um curso de Inglês em uma Instituição nova na minha cidade. Não era uma franquía, e sim um curso que se dizia começar uma nova metodologia com a minha turma, alias fomos o primeiro lá a não usar livros didáticos. Minha sala era constituída de alunos da minha turma de Letras e mais um ou dois alunos da comunidade. Bom, as aulas no primeiro ano era baseadas em perguntas e respostas. Um verbo era escolhido, tipo o verbo "like" e em seguida questões em vários tempos verbais tendo em vista nossas vidas eram feitas. Era muito legal na época. No segundo ano, nós liamos textos e discutiamos. Na verdade eu nao me lembro bem das aulas. Não sei se eu e meus companheiros já podíamos falar e tal. Sei que o professor gostava de se mostrar demasiadamente. E isso causava um certo desconforto, pois perdíamos uns 15 minutos (de 60) com falas do professor sobre sua vida pessoal. Sei que eu era uma figura influente na turma, então o professor procurava me atingir primeiro hrs. Muitas vezes, haviam aulas diferentes. O professor dramatizava. Mas sei lá. Não era legal! Parecia muito forçado e muito superficial. Mas como eu estava pagando, eu dedicava o máximo! E outra, na faculdade o Inglês era praticamente nulo. Agora minha trajetória no final do segundo foi atravessada por covrite profissional que levou-me a deixar o curso. Tópico para a próxima postagem!

POSTADO POR THINKERGIRL ÀS 16:11

MARCADORES: SIEP4

Postagem mais recente Início Postagem mais antiga

ARQUIVO DO BLOG

- ▼ 2007 (20)
 - ▼ Novembro (9)
 - Como eu ensino fora da franquía?
 - Como eu ensinava na franquía?
 - Quarta Dimensão: avaliação
 - Terceira Dimensão: método
 - Segunda dimensão: produção/seleção de materiais na...
 - Ainda sobre a primeira dimensão: meu planejamento
 - Primeira dimensão: planejamento
 - As quatro dimensões da materialização

Internet |

Elogar: A trajetó... Blogger: A trajetó... A trajetória de u... A trajetória de u... A trajetória de u... Documento

BLOG 5

A trajetória de uma abordagem: Como comecei a dar aulas de Inglês? - Windows Internet Explorer

http://mednieia.blogspot.com/2007/07/como-comecei-dar-aulas-de-ingles.html

File Edit View Favorites Tools Help

Google Go Bookmarks 113 blocked AutoLink Send to

A trajetória de uma abordagem: Como comecei ...

A trajetória de uma abordagem

SEGUNDA-FEIRA, 23 DE JULHO DE 2007

Como comecei a dar aulas de Inglês?

A resposta é por acaso! Desde minha infância, eu sempre acompanhei minha mãe nas turmas dela. Lá, eu a ajudava cantando e preparando dinâmicas diferentes para as aulas e para as festividades da escola. E as vezes eu também substitua as amigas da minha mãe quando elas precisavam faltar. Isso ocorreu também durante meu Ensino Médio. Eu estudava de manhã e substitua meus próprios professores à tarde quando eles me requisitavam. Essas substituições ocorriam em qualquer matéria. Lógico que eu passava horas preparando as aulas, mas na hora H era perfeito, pois eu tentava me colocar na posição dos alunos tentando abstrair como eles gostariam que determinado tópico fosse trabalhado. Os alunos diziam que era até melhor que os próprios professores.

Bom, quando eu estava no segundo ano de Letras, uma professora minha da academia lecionava também em uma escola de ensino médio público. Ocorreu que ela estava se preparando para a seleção de mestrado e necessitava de substituições constantes. A princípio, ela convidou a mim e a outra colega da graduação. Mas já no primeiro dia de aula, a garota tremou diante dos alunos e saiu da sala. Dai, eu continuei. Como a professora, estava esperando o pedido de licença prêmio, eu a substitui o tempo todo. Aliás, ela nem ia mais a escola.

Contudo, eu a substitua, as aulas eram agradáveis. Mas, eu passava longas horas preparando as aulas. Como eu ainda não tinha (eu não me lembro muito, eu acho que eu tinha uma fala ensada) competência comunicativa na Língua Inglesa. Eu estudava demais prevendo até as possíveis perguntas dos alunos. Eram, pois, estudos constantes.

Quando a professora pegou licença eu assumi as turmas como contrato temporário. E em junho de mesmo recebi o convite de uma escola particular da cidade para trabalhar da 9ª série ao 3º ano.

Para não passar por constrangimentos, pois afinal eu estava começando a fazer meu retrato profissional na cidade, eu ouvia muito os CDs dos livros didáticos. Havia textos que ouvia umas 20 vezes até captar perfeitamente a pronúncia e tal. Essa dedicação no preparo das aulas me permitia passar uma imagem de professora ciente da matéria e dinâmica na execução das explicações e atividades. Como, aquela época, não havia na cidade professores comunicativamente competentes, era, digamos fácil "passar a perna" nos alunos. Aliás, eles adoravam as aulas. Eu sempre prepara atividades com músicas contemporâneas e tal. E isso os aproximava de mim e despertava o gosto pela língua. Assim, em cada música ouvida e trabalhada eu aumentava o meu repertório linguístico e os acrescentava para as minhas aulas.

ARQUIVO DO BLOG

- ▼ 2007 (20)
 - ▼ Novembro (9)
 - [Como eu ensino fora da franquia?](#)
 - [Como eu ensinava na franquia?](#)
 - [Quarta Dimensão: avaliação](#)
 - [Terceira Dimensão: método](#)
 - [Segunda dimensão: produção/seleção de materiais na...](#)
 - [Ainda sobre a primeira dimensão: meu planejamento](#)
 - [Primeira dimensão: planejamento](#)
 - [As quatro dimensões da materialização da abordagem...](#)
 - [A hora do livro didático](#)

Internet |

Blogger: A trajetó... Blogger: A trajetó... A trajetória de u... A trajetória de u... A trajetória de u... Documento

BLOG 6

A trajetória de uma abordagem: Minhas primeiras práticas na escola pública - Windows Internet Explorer

http://medanielace.blogspot.com/2007/07/minhas-primeiras-praticas-na-escola.html

File Edit View Favorites Tools Help

Google Go Bookmarks 113 blocked Check Autolink Autofill Send to

A trajetória de uma abordagem: Minhas primeira...

PESQUISAR BLOGS SINALIZAR BLOG Próximo blog» medanielace@hotmail.com

A trajetória de uma abordagem

TERÇA-FEIRA, 24 DE JULHO DE 2007

Minhas primeiras práticas na escola pública

Os meus primeiros dois anos de trabalho na escola pública foram marcados por uma total negação das minhas experiências com a língua inglesa durante meu Ensino Fundamental e Médio. Eu sabia que os alunos não apreciavam os livros didáticos. Fiz um estudo exploratório rápido para ver se havia no mercado algum livro que poderia ir ao encontro dos interesses daquela faixa etária. Eu realmente só me importava com o que eles se importavam. É claro, que a princípio, eles não se importavam com nada. Mas, fui, por mérito de tentativas, trazendo diferentes tipos de atividades e ponderando as que eles mais se envolviam. No final das contas, a resposta foi única. O "negócio" deles era música. Gostavam de entender as músicas tops das rádios jovens e compreender seus vídeo-clipes. BINGO! Aliás, para mim foi como ganhar na mega-sena! Descobri o que interessava a meus alunos, o resto dependia de minha criatividade e habilidade para criar experiências ricas na língua inglesa. Era ótimo as aulas! Eu buscava o que havia de mais contemporâneo de músicas, e montava atividades de vocabulário, de discussão... enfim, atividades pergunta e resposta roteadas por um determinado tempo verbal. Eu fazia esse último tipo de atividade porque eu tinha que indiretamente acompanhar o conteúdo dado pelas outras professoras nas outras salas, então eu fazia de uma forma para cumprir o protocolo e ao mesmo tempo ganhar clientela.

POSTADO POR THINKERGIRL ÀS 21:07

MARCADORES: STEP6

Postagem mais recente Início Postagem mais antiga

Done

Blogger: A tra... Blogger: A tra... A trajetória d... A trajetória d... A trajetória d... A trajetória d... Dccur...

A trajetória de uma abordagem: Ainda sobre minhas primeiras aulas - Windows Internet Explorer

https://mediarilla.blogspot.com/2007/07/ainda-sobre-minhas-primeiras-aulas.html

File Edit View Favorites Tools Help

Google G Go Bookmarks 118 blocked Check AutoLink AutoFill Send to

A trajetória de uma abordagem: Ainda sobre min...

PEQUISAR BLOG SINALIZAR BLOG Próximo blog: mediarilla.de@hotmail.com

A trajetória de uma abordagem

QUARTA-FEIRA, 25 DE JULHO DE 2007

Ainda sobre minhas primeiras aulas

Aquela época, apesar de fazer curso de Inglês eu nunca peguei nenhuma atividade de lá. Era como se fosse dois mundos totalmente distintos. Parece que eu sabia que meus alunos não iam gostar, então eu não ansava. O que nós fazíamos então? Bem, fazíamos projetos com as músicas mais top. Me lembro até que fizemos um trabalho com quase todas as músicas de um grupo chamado Creed, que hoje já não existe mais. Como as turnês eram muito grandes, 40 e poucos alunos por sala. Eu realmente precisava envolvê-los em sala. Por isso eu sempre aceitava sugestões e tal. Foi em uma dessas aulas no final de 2006 que a mãe da dona de uma franquia de idiomas me conheceu. Ela estava observando algumas aulas para completar as aulas de estagio e se apaixonou por minha aula e pegou meu telefone e me convidou para trabalhar lá. Para mim, foi como ganhar na mega sena, pois eu, como a maioria das pessoas, tinha um positivissimo pré-conceito sobre franquias. Soava um grande status profissional e social.

POSTADO POR THINKERGIRL ÀS 09:35

MARCADORES: STEP7

Postagem mais recente Início Postagem mais antiga

ARQUIVO DO BLOG

- ▼ 2007 (20)
 - ▼ Novembro (9)
 - Como eu ensino fora da franquia?
 - Como eu ensinava na franquia?
 - Quarta Dimensão: avaliação
 - Tercera Dimensão: método
 - Segunda dimensão: produção/seleção de materiais na...
 - Ainda sobre a primeira dimensão: meu planejamento
 - Primeira dimensão: planejamento
 - As quatro dimensões da materialização

Windows taskbar: Blogger A..., A trajetóri..., A trajetóri..., A trajetóri..., A trajetóri..., A trajetóri...

A trajetória de uma abordagem: Minha entrevista na franquia - Windows Internet Explorer

https://medarielela.blogspot.com/2007/07/minha-entrevista-na-frquia.html

File Edit View Favorites Tools Help

Google G Go [Icons] Bookmarks 118 blocked Check AutoLink AutoFill Send to

A trajetória de uma abordagem: Minha entrevista...

PESQUISAR BLOG SINALIZAR BLOG Próximo blog: medarielela.de@hot

A trajetória de uma abordagem

QUINTA-FEIRA, 26 DE JULHO DE 2007

Minha entrevista na franquia

Desde o telefonema da mãe da proprietária da TWAINS-Itumbas, que estava nos EUA, fiquei ansiosa porque as aulas estavam para começar e ainda não havia tido nenhum treinamento, eu pensava que tinha, porque na televisão eles dizem que os professores são os melhores do mercado e muito bem preparados. Então eu pensei que eles iam me preparar. Que nada! No dia da entrevista, foi só um repasse de que tuma eu ficaria. Nem o método me foi apresentado. Havia uma professora minha da faculdade, que era prima da dona, que estava na ausência respondendo pela franquia. Na verdade, ela nem estava ganhando nada com aquela coordenação. É que a escola precisava ficar sob a responsabilidade de alguém que já tinha nome na cidade. Bom, me passaram os horários das tumas, consultaram se eu tinha disponibilidade para assunção e só. Aliás, a conversa ia terminar por aí. Então eu perguntei se haveria reuniões de repasse, de estudo... sei lá de qualquer coisa! Elas disseram que não, era muito simples. Deí, eu perguntei se havia algum material que pudesse me explicar melhor o método daquela franquia, e eles me passaram duas fitas de vídeo das primeiras lições do curso Básico I, e eu pedi também todos os livros e seus respectivos CDs para que eu pudesse me situar melhor e preparar as aulas.

Bom, eu precisava de primeiramente me sentir segura. Aquela fase inicial de minha formação requeria muito tempo para a preparação da aula. Eu preciso pensar em tudo. Até nas falas que eu iam dizer e tal. Eu comecei projetando as aulas, as reações dos alunos, as possíveis perguntas e tudo. Como eu estava de férias, eu passei quase três semanas vendo as fitas, ouvindo os CDs, folheando e estudando os livros e me encabeçando pelo Teacher's guide. O tempo foi suficiente para que eu situasse dentro daquele contexto, e tentasse vestir o estereótipo do professor de fraldas.

POSTADO POR THINKERGIRL ÀS 20:42

MARCADORES: STEP 8

Postagem mais recente Início Postagem mais antiga

Done [Icons] Internet

Windows Taskbar: [Icons] Blogger... Blogger... A trajet... A trajet... A trajet... A trajet... A trajet... A trajet...

A trajetória de uma abordagem: Minha preparação para as aulas - Windows Internet Explorer

http://medaniella.blogspot.com/2007/08/minha-preparao-para-as-aulas.html

File Edit View Favorites Tools Help

Google Go Bookmarks 113 blocked Check Autolink Autofill Send to

A trajetória de uma abordagem: Minha preparaçã..

PEQUISA R BLOG SINALIZAR BLOG Próximo blog medaniellade@ho

A trajetória de uma abordagem

TERÇA-FEIRA, 7 DE AGOSTO DE 2007

Minha preparação para as aulas

Bom, como eu havia percebido que não haveria nenhum repasse pedagógico e que eu realmente teria que me intinir com a abordagem da franquia sozinha, passei o mês de Janeiro, ouvindo os CDS dos livros, assistindo uma fita do Basic 1. Nesta fita, havia um revezamento de professores a cada lição. Todos os procedimentos eram aplicados paulatinamente. Na verdade, assisti uma sequência de aulas gravadas. Aquela fita era o modelo de como nós professores devíamos ser, agir e interagir em sala. Achei muito interessante o modo como os professores explicavam. E vi que aqueles procedimentos facilitariam a compreensão dos alunos.

Além da fita, li muito as explicações constantes no caderno do professor. Eles discriminavam até o que, supostamente, devíamos falar, perguntar e responder o aluno.

Naquela época, eu me sentia confortável com todos aqueles pormenores. Facilitava muito minha ação em sala de aula. Pois, eu estudava como eu deveria agir, e procurava agir como era recomendado. Acredito que devido a minha escassez de conhecimento teórico sobre ensino-aprendizagem de línguas e prática docente, eu era facilmente moldada. Achava riquíssimo incorporar a abordagem da franquia. Acreditava que era o melhor método existente por mesclar conhecimento gramatical com conversacional. Nesta camisa da franquia facilmente. A novidade vendava meus olhos de tal sorte que preparar e dar as aulas tomavam significativa parte da minha rotina diária.

No primeiro ano, eu realmente sentia a necessidade de levar o livro e o Cd para casa para poder estudar e preparar as aulas. Queria resplandecer segurança e fluência aos meus alunos. Por isso eu bufiava o sistema, que não permitia levar o material para casa.

POSTADO POR THINKERGIRL ÀS 18:39

MARCADORES: STEP9

Partagem por redes sociais

Twitter

Partagem por redes sociais

Dore Document1 - Micr...

A trajetória de uma abordagem: As aulas na franquia - Windows Internet Explorer

http://mecaniel3.blogspot.com/2007/08/minhas-aula-na-franquia.html

File Edit View Favorites Tools Help

Google G Go Bookmarks 118 blocked Check AutoLink AutoFill Send to

A trajetória de uma abordagem: As aulas na fran...

As aulas na franquia

Minha estada na franquia pode me satisfazer, no começo, em vários aspectos. Primariamente, para mim tudo era um aprendizado, e isso movia, demasiadamente, minha vontade. Não haviam cursos de formação como eles anunciavam nas propagandas nacionais. O ensino era muito bom! Se os alunos realmente se dedicassem, certamente, desenvolveriam suas competências comunicativas. Ocorre que significativa parte dos alunos, ou faziam Inglês por causa dos pais, ou eram jovens e adultos que não tinham outro tempo se não o da aula para dedicar ao curso.

Durantes os cursos Básicos, o trabalho com as estruturas básicas da língua era árduo. Pela falta, percebi que não era preciso explicar os tópicos gramaticais com muita delongas e sim praticar. Sempre a lição começava com o diálogo que antecipava as estruturas, expressões e vocabulário que seriam tematizados na lição. As práticas conversacionais ainda eram induzidas e baseadas no sistema de perguntas e respostas. Nessa etapa, aos alunos era oferecido a sistematização dos tópicos verbais básicos da Língua Inglesa mais outras estruturas tidas também como básicas, partindo portanto de Simple present e chegando até Indirect Speech no Basic II. Havia em cada lição sempre o estudo de um determinado conjunto vocabular. Em linhas gerais, eu acreditava que a junção desse abecce estrutural mais vocabular era suficiente para enriquecer na cognição dos alunos os fundamentos para o desenvolvimento de uma competência comunicativa e linguística bem acurada. Eu até costuma dizer que para produzir em uma língua era antes necessário ter em si o esqueleto dessa língua alvo, e para mim esse esqueleto era a estrutura gramatical, a saber, principalmente, os tempo verbais em Inglês.

Nos Intermediários, o aluno era conduzido a analisar algumas falas não automatizadas, mas em sua grande maioria, os alunos não tinham muito sucesso, acredito que pelo costume de dar respostas a perguntas que requeriam uma mera resposta afirmativa e/ou negativa. Apesar dessa inserção de práticas orais mais sistematizadas, a quantidade do estudo gramatical permanecia significativamente como essência e mote das aulas. Tanto os livros do básico como os do intermediário, continham 12 lições. Cada lição deveria ser estudada durante 2 aulas de uma hora e meia cada. E após o estudo de cinco lições, havia uma unidade de revisão e preparação para um teste. Esse constituía basicamente em duas questões de listening e as outras que avaliavam o domínio e acuidade linguístico-gramatical. Aos alunos não era concedido o direito de levar as provas para casa. Havia também um modelo para fazer uma prova oral, que era feito após a escrita. O aluno diante do professor.

Já, nos Avançados, me parece que o mais importante era as discussões inspiradas pelos diferentes tópicos temáticos de cada lição, que se conjugavam de quatro em quatro unidades temáticas. Aqui pelos dois anos de contato e estudo da língua, o aluno deveria exercer a liberdade de sua fala e usá-la o máximo possível. Além disso, havia o estudo de plural verbs and idioms. Contudo, apesar das preparações anteriores, as turmas de avançado que tive contato, significativa parte dos alunos não apresentavam uma consistente expressão fluente em Língua Inglesa.

POSTADO POR THINKERGIRL ÀS 11:45

ARQUIVO DO BLOG

- ▼ 2007 (20)
 - ▼ Novembro (9)
 - Como eu ensino fora da franquia?
 - Como eu ensinava na franquia?
 - Quarta Dimensão: avaliação
 - Terceira Dimensão: método
 - Segunda dimensão: produção/seleção de materiais na...
 - Ainda sobre a primeira dimensão: meu planejamento
 - Primeira dimensão: planejamento
 - As quatro dimensões da materialização da abordagem...
 - A hora do livro didático
 - Outubro (1)
 - Agosto (2)
 - Julho (8)

A trajetória de uma abordagem: Mais lembranças sobre as aulas na Franquia - Windows Internet Explorer

http://medianiella.blogspot.com/2007/10/mais-lembrancas-sobre-as-aulas-na.html

File Edit View Favorites Tools Help

Google Go Bookmarks 113 blocked Check AutoLink AutoFill Send to

A trajetória de uma abordagem: Mais lembranças...

Mais lembranças sobre as aulas na Franquia

Quando eu comecei a trabalhar nessa franquia, eu assumi turmas de níveis para teens e o básico I. Daí, no suceder de cada semestre eu assumia um nível acima. Então, cada semestre havia um novo insueto profissional para mim, e isso me motivava a estudar o livro didático e o teacher's guide a fim de incorporar os procedimentos de aplicação de cada tópico das unidades. Em totalidade, as unidades de todos os livros tinham um padrão organizacional que estava presente de forma semelhante em cada unidade, de tal sorte que se eu soubesse aplicar a primeira unidade, as outras não teriam mais desafio para mim na condição de professora. E percebia que o mesmo se dava para os alunos. Essa constante imprevisibilidade enfadava. Mas eu não deixava isso acontecer. Eu tentava maquiagem a rubor das lições com descontrações em sala, comentários sobre os alunos, brincadeiras e tal. Assim, quando voltávamos para o livro os alunos já estavam em estágio em transe afetivo e não percebia a sistematicidade.

Como a cada semestre eu tinha um desafio profissional, de certa forma eu acho que eu achava que os alunos estavam tendo também um bom insueto acadêmico. Eles eram muito frequente e orgulhavam-se me caminhar pelas ruas da cidade com o livro da franquia. Tipo, eu acho que era como se os alunos estivessem em estágio de munição. Eles não questionavam em relação a franquia. Exceto, as crianças e pré-adolescentes que percebiam e pontuavam tudo.

como eu disse em seções anteriores, antes de eu entrar para a franquia, eu tinha estudado dois anos em curso de línguas que dizia que o mais importante era comunicação, mas o povo falava mais errado que não sei o que, por isso que na época eu vesti a camisa mesmo da franquia. Porque eles tinham uma sistematização estrutural que não eu não conhecia e que eu percebia que seria eficiente para arquetipação do esqueleto da língua nos alunos. Aliás, por ter sido a minha primeira experiência em curso de línguas e não tinha uma formação nenhuma em ensino de LE, eu acreditava que era franquia aqui e Deus no céu. Talvez por isso que me vulnerei tanto a abordagem da franquia.

POSTADO POR THINKERGIRL ÀS 16:53

MARCADORES: STEP11

Postagem mais recente Início Postagem mais antiga

ARQUIVO DO BLOG

▼ 2007 (20)

▼ Novembro (9)

- Como eu ensino fora da franquia?
- Como eu ensinava na franquia?
- Quarta Dimensão: avaliação
- Tercera Dimensão: método
- Segunda dimensão: produção/seleção de materiais na...
- Ainda sobre a primeira dimensão: meu planejamento
- Primeira dimensão: planejamento
- As quatro dimensões da materialização da abordagem...
- A hora do livro didático

► Outubro (1)

► Agosto (2)

► Julho (8)

Windows taskbar: 13 Internet Explorer, Document1 - Micr...

BLOG 12

A trajetória de uma abordagem: A hora do livro didático - Windows Internet Explorer

http://medaniella.blogspot.com/2007/11/hora-do-livro-didatico.html

File Edit View Favorites Tools Help

Google G Go Bookmarks 118 blocked Check AutoLink AutoFill Send to

A trajetória de uma abordagem: A hora do livro d...

A hora do livro didático

As aulas da franquia tinham como gerador de insumo seu próprio livro didático. A cada semestre havia um diferenciado. Cada um contendo 15 unidades que deveriam ser vistas em um semestre. No curso para jovens adultos, haviam dois encontros por semana cada um com uma hora e meia. Nós professores deveríamos cumprir/seguir o esse material linearmente. Sem pular nada mesmo! A cada cinco lições havia uma prova escrita que era tida como muito fácil pelos bons alunos.

Após o término de cinco lições, havia uma unidade de revisão. A aula subsequente seria a semana de prova. Os alunos faziam as provas e iam embora. Normalmente as provas constavam de dois exercícios de listening e as outras de escrita.

A partir do ano de 2004, Cds dos listenings das lições e o CD room passaram a vir inclusos no livro. O que em princípio ampliava o leque de exposição dos alunos à língua. Mas alguns nem computador tinham. Mas eu sempre pedia, pelo menos, para eles ouvirem os Cds. Se não fosse a pedido, incentivo e desafio, talvez um ou dois faria isso arbitrariamente.

Nós tínhamos ainda um Teacher's guide que explicava passo a passo como trabalhar com cada tópico da unidade. Engraçado que eles explicitavam até o que nós deveríamos falar e tal. Das quinze lições, somente a primeira era rigorosamente detalhada, para as outras só haviam algumas notas ou sugestões de como trabalhar um determinado tópico gramatical.

Durante meus três anos de estadia na franquia, nunca tivemos um curso ou uma fala sobre o material da mesma. No site da franquia reza que os professores são treinados para lidar com o livro didático. As vezes eu me sentia mal, pois havia um desconexão entre aquilo que era pregado e o que eu estava vivenciado. Então eu me esforçava (estudando muito e curvia os CDs) para passar uma imagem de professora de franquia segura e dentro de um padrão que eu não conhecia.

As vezes, eu tentava driblar a rotinização trabalhando uma música, um clipe, e um filme. Normalmente, era permitido assistir a um filme por mês, desde que não atrapalhasse o término das lições. Como eu tinha um grande sucesso trabalhando músicas com meus alunos de escola pública, eu sempre procurava levar esse tipo de material, mas eu percebia uma certa má vontade da franquia em até zeropiar esse material.

Os livros dos três níveis tinham uma organização diferenciada. Mas no âmbito de cada obra havia uma rígida regularidade das lições. Mudava-se apenas o tópico estrutural e a temática. De certa forma, o livro didático era cômodo para o professor da franquia. Não precisava planejar e produzir nada, mas somente aplicar as lições e corrigir as avaliações. Contudo, essa homogeneização ignorava totalmente a particularidade de cada sala de aula de língua. Não havia espaço para a dialética. Tudo vinha da matriz, até o gabarito das questões objetivas e subjetivas

POSTADO POR THINKERGIRL ÀS 16:03

13 Internet Explorer Document1 - Micr...

BLOG 13

A trajetória de uma abordagem: As quatro dimensões da materialização da abordagem da franquia - Windows Internet Explorer

http://medanielle.blogspot.com/2007/11/as-quatro-dimensoes-da-materializacao-da.html

File Edit View Favorites Tools Help

Google G Go Bookmarks 118 blocked Check AutoLink AutoFill Send to

A trajetória de uma abordagem: As quatro dimen...

As quatro dimensões da materialização da abordagem da franquia

Ameida Filho diz que é possível perceber traços da abordagem de ensinar nas dimensões do planejamento, produção/seleção de material, método e avaliação. Bom, como fica então a abordagem de ensinar de um professor imerso na franquia? Me recordo que na época não me incomodava com essa não arbitrariedade. A vivência na franquia era a única que eu tinha. Contudo, ao acompanhar certas turmas com o passar dos níveis, percebia que as amarras ao livro didático não promoviam o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Eu fui percebendo que era possível fazer mais por determinadas turmas se não houvesse tanta sistematização e demais de quantidade de lições. Acredito que talvez elas deveriam diminuir o número de lições ou aumentar o tempo das aulas para que o professor pudesse sentir mais a turma e vice-versa. Mas, as aulas era contadinhas. Se espediassemos tempo com outras coisas, o cumprimento do cronograma seria prejudicado.

Minha missão era pois aplicar as quatro dimensões do ensino da abordagem da franquia. Dentre essas dimensões, a única que dava para sair um pouco pela tangente, era a do método. Achava importante quebrar a sistematização, distraindo os alunos um pouco com atitudes canônicas. De contrário, a aula ficaria muito dó-ré-mi-fá. E eram nesses momentos de outras melodias, que os alunos ensaiavam e aprimoravam seus cantos. Se fosse apenas pelos insumos da franquia, eles produziriam apenas pi...piu.

POSTADO POR THINKERGIRL ÀS 17:24

MARCADORES: STEP:3

Postagem mais recente Início Postagem mais antiga

ARQUIVO DO BLOG

- ▼ 2007 (20)
 - ▼ Novembro (9)
 - Como eu ensino fora da franquia?
 - Como eu ensinava na franquia?
 - Quarta Dimensão: avaliação
 - Terceira Dimensão: método
 - Segunda dimensão: produção/seleção de materiais na...
 - Ainda sobre a primeira dimensão: meu planejamento
 - Primeira dimensão: planejamento
 - As quatro dimensões da materialização da abordagem...
 - A hora do livro didático
 - Outubro (1)
 - Agosto (2)
 - Julho (8)

4 Internet Explorer Documento1 - Micr...

A trajetória de uma abordagem: Primeira dimensão: planejamento - Windows Internet Explorer

http://medianeira.blogspot.com/2007/11/primeira-dimensao-planejamento.html

File Edit View Favorites Tools Help

Google G Go Bookmarks 118 blocked Check AutoLink AutoFill Send to

A trajetória de uma abordagem: Primeira dimens...

Primeira dimensão: planejamento

De acordo com as propagandas, o material da franquia havia sido planejado considerando o perfil dos estudantes brasileiros. Sendo, uma nação demasiadamente grande e heterogênea, planejar um material homogêneo para todos é questionável. Mas, durante os três anos de trabalho na franquia os livros dos três níveis era o mesmo. Nós professores não planejávamos, mas somente atuávamos. Talvez como fantoches em serviço.

Contudo, nos primeiros anos não me atentava muito para isso não. Como era uma experiência nova e desafiadora, mergulhei tanto na empreitada que não refleti e para dizer a verdade nem estava consciente teoricamente sobre a importância da reflexão como potencializadora de práticas.

O que, então, eu fazia era pegar o livros no final de semana e ler as lições e ouvir o CD. Vale pontuar que no começo eu precisava potencializar minha competência comunicativa, essa necessidade era então crucial. Bom, não era permitido levar os CDs, mas eu dava um jeito. Quando eu comecei eu assumi turmas iniciais para adultos e turmas de teens. Isso facilitou porque assumir turma de inter ou avançado naquela época era mera utopia. Acompanhando gradativamente as turmas pude desenvolver minhas competências também no mesmo ritmo.

Eu achava que eu estava planejando a aula, mas na verdade o máximo que eu fazia era enoldar minha ação na franquia, ou seja planejava agir como eu deveria agir. Todos os passos de como se trabalhar a lição eram oferecidos pelos Teacher's guide. Acredito que no primeiro ano e mais eu lia por unidade as instruções. Depois como o tempo, parece até que eu já sabia como fazer, como se já tivesse ser tomando um hábito de ensinar do outro em mim. E o pior que durante a aula não dava para fugir muito do que eles planejavam não. Tinha-se um tempo e uma quantidade de unidades para ser vistos.

Na época, eu sentia segura com o Teacher's guide, ficava mais fácil para mim, pois eu precisava saber como eu deveria fazer, como ninguém treinava como as propagandas diziam, daí eu me apoiava nas instruções para fazer valer a camisa do status social e profissional de se trabalhar em uma franquia.

Engraçado que apesar de minha ação ser moldada, eu conseguia quebrar um pouco com certas brincadeiras com os alunos, algum comentário e tal. Eu acho que pelo menos o meu jeito de ser ainda mostrava ligeiramente a cara.

Durante esse tempo, nós nunca tivemos uma reunião de repasse de nada. Eu percebia que eu conseguia cativar os alunos e mantê-los no curso não com por causa do material da franquia e sim por causa do meu jogo de cintura para lidar com os alunos e por aproveitar de alguns momentos para quebrar a sistematicidade.

Com o tempo, fui percebendo que a significativa parte dos alunos não evoluíam muito de um nível para outro. Aliado a isso, nutri uma vontade de arquetipar um curso a partir das minhas experiências com o ensino de língua na franquia e nas escolas pública e particulares que eu trabalhei.

POSTADO POR THINKERGIRL ÀS 02:04

MARCADORES: STEP14

ARQUIVO DO BLOG

- ▼ 2007 (20)
 - ▼ Novembro (9)
 - Como eu ensino fora da franquia?
 - Como eu ensinava na franquia?
 - Quarta Dimensão: avaliação
 - Tercera Dimensão: método
 - Segunda dimensão: produção/seleção de materiais na...
 - Ainda sobre a primeira dimensão: meu planejamento
 - Primeira dimensão: planejamento
 - As quatro dimensões da materialização da abordagem...
 - Ahora do livro didático
 - Outubro (1)
 - Agosto (2)
 - Julho (8)

Done

Internet Explorer Document1 - Micr...

A trajetória de uma abordagem: Ainda sobre a primeira dimensão: meu planejamento - Windows Internet Explorer

http://medar.ells.blogspot.com/2007/11/primeira-dimensao-meu-planejamento.html

File Edit View Favorites Tools Help

Google G Go Bookmarks 18 blocked Check AutoLink A.docx Send to

A trajetória de uma abordagem: Ainda sobre a primeira dimensão: meu planejamento

ARQUIVO DO BLOG

▼ 2007 (20)

▼ Novembro (9)

Como eu ensino fora da franquia?

Como eu ensinava na franquia?

Quarta Dimensão: avaliação

Terceira Dimensão: método

Segunda dimensão: produção / seleção de materiais na...

Ainda sobre a primeira dimensão: meu planejamento

Primeira dimensão: planejamento

As quatro dimensões da materialização da abordagem...

A hora do livro didático

► Outubro (1)

► Agosto (2)

► Julho (8)

Durante esses quase três anos na franquia e pelas muitas vivências todas em sala de aula, percebi que os alunos gostaram muito de ouvir música. Daí eu pensei que seria interessante montar um curso que tivesse como núcleo também esse gosto. Observei também que os alunos demonstravam mais interesse e aprendiam mais quando falavam sobre eles mesmos. Alargando portanto essas duas constatações, percebi que podia desenvolver a competência comunicativa dos alunos partindo desse núcleo de interesse. E assim foi feito. No segundo ano e meio de estada na franquia, abri em uma ONG um curso de Inglês oferecendo somente o EASMC I, a cada semestre em novo nível era aberto. Atualmente, temos até o ADVANCED II o que indica que o curso tem três anos. Bem, eu não elaboro o material de cada nível planejando. A cada vivência com as turmas eu contara o que dava e não dava certo. Daí planejava a lição subsequente tendo em vista essa contação. Então, a cada semestre o material de um nível ficava pronto, contendo todo semestre devido a individualidade de cada turma eu tinha que ressignificar principalmente algumas ou muitas coisas no material produzido anteriormente.

Uma coisa que não dava muito para antecipar era a música que seria trabalhada, pois eu percebi que os alunos gostavam de entender as músicas que estavam estourando nas rádios. Então eu fiz assim para o Basic course (I e II) eu selecionei algumas músicas clássicas para serem as coreadoras temáticas das unidades. Com o desenrolar da unidade, pesquisava alguma música que estava fazendo sucesso e terminava a lição com ela. Durante esses dois primeiros níveis, eu achava naquela época necessário estruturar os tempos básicos com os alunos. No Basic I, era visto Simple Present, Simple Past, Future with will, Future with would. Um vocabulário de expressões de daily routine vale a pena postar que foi trabalhado. Durante o Basic II tentei fazer esse conhecimento vir a tona excitando os alunos por meio de exemplos vários, fazendo perguntas e tal. Isso aconteceu principalmente com a primeira turma. Porque para os outros Basic II senti, na época, que estruturalmente deveria trabalhar com o verb to be em todos os tempos e enquanto auxiliar de outro tempo, tais como: present continuous, past continuous, future with going to. Aceito que essa necessidade de sistematização inicial deriva de um hábito de ensinar encabeçado na minha prática enquanto professor para desenvolver a competência comunicativa. Hoje eu percebo que não é assim. Ao ver os alunos do Inter e Advanced se comunicando seja oralmente ou por escrito vejo que aquelas sistematizações iniciais feitas não afetaram. São sim com o tempo, a medida que o aluno era exposto na língua. Por isso, que acho que nos próximos níveis não colocaria mais tópicos gramaticais, criar oportunidades para motivar os alunos a se expressarem. Mas até pouco tempo eu achava impressionável a arquetipação desse esqueleto gramatical.

Então, para o Inter I selecionei uns textos que falavam sobre personalidade via signos do zodíaco e chinês. Era muito interessante pois liamos os textos juntos, depois utilizando aquele vocabulário cada aluno ensaiava uma fala sobre si mesmo e tal. Percebo que ao falar de si mesmo cabria os alunos. Se durante o transcurso das leituras, algum aluno tinha alguma dúvida de caráter estrutural eu a explicava, do contrário deixava o banco navegar, pois estudos e leituras no âmbito da Linguística Aplicada haviam me mostrado que a aplicação é mais significativa do que a aprendizagem propriamente dita. Além disso, sempre ouvimos muita música, assistimos aos vídeos, comentamos sobre os sentimentos que estavam subjacentes a esses textos e depois os personalizamos. Assatimos também a filmes e fazemos semelhante procedimento. E ramos também muito ao cinema na capital. Para o Inter II, percebi que seria importante para meus alunos, disponibilizar o contato com outros falantes da língua inglesa que apresentassem outros tipos de sotaque, intonação e tal. Então vi que seria importante apraz: um pouquinho mais a atividade auditiva dos alunos a fim de potencializar. Selecionei alguns listenings da internet e montei o material tendo em vista minhas turmas. Daí eu sentia a turma e via quando deveria prologar mais e tal. Por exemplo tinha uma unidade que era sobre pessoas falando sobre filmes que assistiam, depois trazia essa temática para a vivência dos alunos.

Já pass os níveis de marcado a minha ideia eu desenvolver ainda mais as competências dos alunos, principalmente a comunicativa. Eu sempre tinha em mente aquilo que gostavam e procurava materiais, procura e adapto conforme nossos interesses. Como se fosse um curso sob medida. Algo que eu utilizo muito hoje em dia e isso também é o improvisto. Aproveitar os momentos em consenso de um aluno e eu, para criar situações reais de comunicação. Quando eu trabalhava na franquia eu não sabia que isso era positivo, mas eu já agia assim. Há um grande envolvimento dos alunos em momentos desses.

Done

18 Internet Explorer Documental - Mic...

A trajetória de uma abordagem: Segunda dimensão: produção/seleção de materiais na franquia - Windows Internet Explorer

http://medaniella.blogspot.com/2007/11/segunda-dimensao-producao-selecao-de.html

File Edit View Favorites Tools Help

Google Go 11.8 blocked Check AutoLink AutoFill Send to

A trajetória de uma abordagem: Segunda dimens...

Segunda dimensão: produção/seleção de materiais na franquia

Como eu disse anteriormente, nós professores eramos excluídos dessa dimensão tudo via de fora e nós tínhamos que aplicar as coisas sistematicamente. Não havia espaço para o imprevisto, então eu os criava com algumas desconfortos com os alunos. Os ânimos dos alunos não eram considerados, se eles estavam enfiados ou não...isso não fazia diferença, pois o curso na dimensão da franquia era o livro didático. Talvez nós professores representássemos um pouco disso, mas era muito às cegas. Eu percebia que muitos dos professores que passaram por lá não conseguiram com seu jeito de ser quebrar a sistematicidade da franquia.

Hoje percebo que estávamos todos lá a merce da franquia, pois o que acontecia nas aulas, as impressões de alunos e professores nem eram levadas em consideração. Mas, interessante que durante quase durante dois anos e meio de trabalho na franquia, eu não pensava sobre esses tópicos. Agora sim, depois de leituras sobre a importância da reflexão no ensino-aprendizagem de LE que consigo ver como eu era em sala de aula. Na verdade, talvez nem pudessemos chamar de professor o professor de franquia. Para isso precisamos de pensar sobre um conceito para professor. Para mim, um professor de LE é aquele que acompanha o aluno na edificação de sua competência comunicativa tendo em vista as particularidades do alunado. Na franquia, não era realmente eu que estava ali, era o professor de franquia, aquele que deveria seguir uma doutrina que ele não tinha conhecimento sobre a legitimidade da mesma. Talvez uma marionete manipulada pela franquia. É interessante que há um certo status profissional em trabalhar em franquia.

Franz Boas disse assim: 'Como podemos reconhecer as algemas que a tradição nos coloca? Se as reconhecemos, é porque já estamos aptos a quebrá-las'. Isso precede com a minha vivência. Eu não percebia que estava presa a franquia durante a minha estadia nela e até durante a elaboração e produção dos materiais para as minhas turmas iniciais de certa forma inspirada-se na sistematicidade da franquia. Principalmente na questão da imprescindibilidade da estrutura para o desenvolvimento da competência comunicativa. Com o tempo e o passar dos níveis, percebi que isso não estava culminando em tanta competência comunicativa dos alunos nos níveis posteriores. A fluência e precisão comunicativa dos meus alunos do avançado de hoje nem se compara com meus alunos da franquia daquela época. Esse estágio de reconhecimento me foi proporcionado pela prática de sala e ainda pela leitura em Linguística Aplicada. É impressionante como esses dois componentes aliados a ter ciência sobre a minha prática possibilitou uma compressão do estado algemado que experienciei. Percebo que a medida que fui percebendo que com meus alunos em outra instância de aprendizado eu estava reproduzindo hábitos da franquia, isso me ajudava a desfazer dessas algemas. De um nível para o outro eu percebia que tinha muito mais minhas impressões no ensino do que requisitos da franquia. Não é fácil desraizar-se de um hábito de ensinar. Sem querer, a gente passa a vê-lo como modelo a ser seguido, e ressignificar a prática demanda reflexão mesmo. Até hoje por exemplo, eu não pude não sei se por falta de tempo mesmo, tentar tirar o esqueleto gramatical que ainda é o mote do material que eu produzi para as turmas do básico 1 e 2.

POSTADO POR THINKERGIRL ÀS 03:154

Done 19 Internet Explorer Documental - Micr...

A trajetória de uma abordagem: Terceira Dimensão: método - Windows Internet Explorer

http://mediar.elle.blogspot.com/2007/11/terceira-dimensao-metodo.html

File Edit View Favorites Tools Help

Google G Go Bookmarks 113 blocked Check AutoLink AutoFill Send to

A trajetória de uma abordagem: Terceira Dimens...

Terceira Dimensão: método

Alineida Filho conceitua método enquanto as experiências concretas em sala de aula. Para ele, o método é a vitrine do processo de ensinar e aprender LE, por ser talvez a parte mais visível. Ocorre que parece que a visão de método subjacente a franquias difere da minha concepção atualmente. Elas divulgam o método e acredito que isso se referia ao conjunto dos livros didáticos. Agora, dentro as quatro dimensões, era sob essa que dava, acredito, para imprimir um caráter de mais individualidade. Como regente da sala, eu sabia o que eu tinha que fazer, mas o que eu não podia não estava explícito. Então aqui dava para criar momentos vivos com os alunos, as vezes divagando de um tópico do livro ou aproveitando ou criando situações mais descontraídas.

Nessa dimensão, eu consigo perceber que havia um pouquinho de mim nas aulas na franquia. Os alunos curtiam muitas as aulas e percebia que sem um professor bom a sistematicidade da franquia desamente significa parte dos alunos. Ainda mais com esse advento da abordagem comunicativa, diversos cursos livres de inglês se proliferaram e apresentam resultados mais rápidos no tocante ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Na cidade, em que eu trabalhava também era assim, havia um curso que não baseava-se na abordagem tradicional, e de tanto resultado chegou a até contribuir para o fechamento de um outra grande franquia que tinha na cidade.

Eu tinha uma grande exigência comigo mesma. Não queria passar por situações constrangedoras. Então eu estudava muito. E eu percebia que eu podia criar momentos interessantes na aula com pequenas coisas.

Quando, estava decidindo montar um curso, eu tinha em mente uma aula legal que fluisse que todos se sentissem envolvidos. Agir sobre essa dimensão era o grande desafio. Pois, essa vitrine poderia ser apreciada ou não e significativa parte iria depender de professor. Eu acredito até hoje que as experiências na sala de aula podem ou não ser determinantes para o despertar dos alunos interessantes que quando se há liberdade cada aula é diferente, e isso é bom porque humanamente nenhum dia é igual ao outro. Então todas as experiências eram únicas e significativas. Tipo, eu volto para casa satisfeita do meu papel enquanto professor capaz de fazer diferença.

POSTADO POR THINKERGIRL ÀS 04:40

MARCADORES: STEP 18

Postagem mais recente Início Postagem mais antiga

Done

20 Internet Explorer Document1 - Micr...

BLOG 18

A trajetória de uma abordagem: Quarta Dimensão: avaliação - Windows Internet Explorer

http://mediante.blogspot.com/2007/11/quarta-dimensao-avaliacao.html

File Edit View Favorites Tools Help

Google G Go Bookmarks 113 blocked Check AutoLink AutoFill Send to

A trajetória de uma abordagem: Quarta Dimensã...

Quarta Dimensão: avaliação

Assim como as outras dimensões, essa também era moldada. Os alunos eram avaliados quantitativamente via provas. Havia três provas ao longo de cada nível. Após cada cinco unidades, havia uma prova escrita que tinha duas questões de listening e as outras que avaliavam o domínio de determinados tópicos estruturais. Os alunos não podiam levar as provas para casa, nós simplesmente mostrávamos a prova para eles e entregávamos para a secretária.

Bom, eu não gostava muito dessa só dessa forma de avaliar não, eu achávamos muito limitante avaliar o aluno só por uma prova. Desconsiderar todo trabalho de sala de aula e coração. Por exemplo, haviam alunos que participavam em sala era ótimo e as vezes entravam algumas coisas na prova. Eu não conseguia admitir que esse aluno fosse por exemplo com 9 por que ele era um aluno 10, ótimo. Mas fazer o que.

Até o gabarito das respostas objetivas e subjetivas era repassado. Nós não tiramos nem o trabalho de pensar. rsrs.

Bom, isso eu procurei desde o princípio fazer diferente com meus alunos. Para o importante são as contribuições e o envolvimento cotidiano. Avaliar só por prova significava eleger um ponto como o principal. Por isso, eu avaliava os alunos todos os dias, sem precisar dizer 'eu estou avaliando vocês', ao contrário tudo acontecia naturalmente. Eu observava e observo o desenvolvimento do aluno tendo como referencial ele mesmo. Fazemos provas escritas sim, mas para avaliar diferentes coisas. Contudo, há uma cultura de culto a prova entre os alunos, e procurei durante as aulas eu procure levar os alunos a perceberem que todas suas contribuições e esforços são importantes, e que os vejo assim também, como um contínuo em desenvolvimento.

POSTADO POR THINKERGIRI ÀS 06:07

MARCADORES: STEP 19

Postagem mais recente Início Postagem mais antiga

ARQUIVO DO BLOG

- ▼ 2007 (20)
 - ▼ Novembro (9)
 - [Como eu ensino fora da franquia?](#)
 - [Como eu ensinava na franquia?](#)
 - [Quarta Dimensão: avaliação](#)
 - [Terceira Dimensão: método](#)
 - [Segunda dimensão: produção/seleção de materiais na...](#)
 - [Ainda sobre a primeira dimensão: meu planejamento](#)
 - [Primeira dimensão: planejamento](#)
 - [As quatro dimensões da materialização da abordagem...](#)
 - [A hora do livro didático](#)
 - ▶ Outubro (1)
 - ▶ Agosto (2)
 - ▶ Julho (8)

21 Internet Explorer Document1 - Mic...

BLOG 19

A trajetória de uma abordagem: Como eu ensinava na franquia? - Windows Internet Explorer

http://medanielia.blogspot.com/2007/11/como-eu-ensinava-e-na-franquia.html

File Edit View Favorites Tools Help

Google Go Bookmarks 118 blocked Check Autolink AutoFill Send to

A trajetória de uma abordagem: Como eu ensina...

Como eu ensinava na franquia?

Na franquia, eu ensinava seguindo os procedimentos citados no Teacher's guide. Devido a uma graduação com lapsos, nunca tinha tido um estudo sistemático sobre as teorias existentes sobre o Ensino Aprendizagem de LE. Então eu ensinava como cavaleiro guiado pelo outro. Sempre olhando para frente do outro e nunca podendo cavalgar livre. Na época, eu não me atentava para isso. Uma coisa é você estar consciente que seu ensino não é na verdade seu ensino, e outro é você completar a jornada e ter lucidez que enquanto professor de franquia, eu passei também a ser franquiado.

Meu ensino não era fruto de experiências concretas com meus alunos, meu ensino era daquela forma porque era a forma da franquia: a FORMA. Eu sentia muitas vezes que poderia fazer mais mas a sistematização da franquia ofuscava minhas pequenas entradas.

Sentada, eu simplesmente ia passando de um tópico a outro. Só levantava para fazer, quando necessário, uma explicação gramatical. Essa posição era o meu retrato na franquia. Retrato que degradava constantemente com aquele que eu era.

Postado por THINKERGIRL às 10:56

MARCADORES: SIEP 20

Postagem mais recente Início Postagem mais antiga

ARQUIVO DO BLOG

- ▼ 2007 (20)
 - ▼ Novembro (9)
 - Como eu ensino fora da franquia?
 - Como eu ensinava na franquia?
 - Quarta Dimensão: avaliação
 - Terceira Dimensão: método
 - Segunda dimensão: produção/ seleção de materiais na...
 - Ainda sobre a primeira dimensão: meu planejamento
 - Primeira dimensão: planejamento
 - As quatro dimensões da materialização da abordagem...
 - A hora do livro didático
 - Outubro (1)
 - Agosto (2)
 - Julho (8)

22 Internet Explorer Document1 - Micr...

BLOG 20

A trajetória de uma abordagem: Como eu ensino fora da franquia? - Windows Internet Explorer

http://medanielia.blogspot.com/2007/11/como-eu-ensino-fora-da-franquia.html

File Edit View Favorites Tools Help

Google G Go Bookmarks 118 blocked Check AutoLink AutoFill Send to

A trajetória de uma abordagem: Como eu ensino ...

Como eu ensino fora da franquia?

Ensino como suave brisa assistemática, multirecional e acalentadora.

POSTADO POR THINKERGIRL ÀS 11:16

MARCADORES: STEP 21

ARQUIVO DO BLOG

▼ 2007 (20)

▼ Novembro (9)

- Como eu ensino fora da franquia?
- Como eu ensinava na franquia?
- Quarta Dimensão: avaliação
- Terceira Dimensão: método
- Segunda dimensão: produção/seleção de materiais na...
- Ainda sobre a primeira dimensão: meu planejamento
- Primeira dimensão: planejamento
- As quatro dimensões da materialização da abordagem...
- A hora do livro didático

► Outubro (1)

► Agosto (2)

► Julho (8)

Início Postagem m

23 Internet Explorer Document1 - Micr...

ANEXO B – ENTREVISTA COM F1

Pp1 – Primeiramente eu gostaria que você me dissesse/ tentasse lembrar como você ensinava na franquia?

F1– Bem, meu ensino lá na franquia era bem sistematizado. Então, eu tinha um material, a gente deveria seguir esse material. Porém era me dada certa liberdade para ensinar aquele conteúdo da maneira que eu achava que fosse positivo para o aluno. Então, tinha um material que eu tinha que cumprir-lo, mas eu tinha liberdade no tempo que me sobrava para eu trabalhar do jeito que eu quisesse.

Pp2 – E sobrava muito tempo?

F1– Não o tempo ali era bem curtinho porque parece que o material era bem cronometrado com o semestre. Então eu tentava apressar algumas coisas que a meu ver não eram tão importantes assim para poder colocar o que eu achava mais importante.

Pp3 – Para as turmas de jovens-adultos, sobrava tempo para essas atividades?

F1– Pros níveis básicos e intermediários, não. Na verdade, era bem certinho mesmo. Se eu fizesse qualquer coisa a mais, eu tinha que dar uma aula extra. Na verdade, a própria franquia elaborou um dia extra para estar fazendo alguma coisa com música, alguma coisa com imagem. Mas com o nível avançado, o material era mais enxuto, então eu conseguia fazer algo mais personalizado com o aluno. Já com a cara da turma.

Pp4 – E em que/quem você se espelhava para ,no caso, trabalhar na franquia? Havia algum treinamento? Como era isso?

F1– No meu caso não houve treinamento. Eu assisti uma aula. Na verdade, eu já tinha assistido várias aulas porque eu fiz o curso, parte do curso lá. Então eu sabia como era trabalhado. Então eu baseie na minha professora para ver como eu daria aula. Então eu me espelhava muito nela. Eu lembrava dela dando as aulas e eu fazia isso, algo que eu achava que não foi bom positivo pra mim eu tentava fazer diferente.

Pp5 – Legal. E você chegou a assistir a alguma fita que havia na instituição. Isso te ajudou? O teacher's guide te dava alguns procedimentos? Você chegou a utilizar isso? Ou você usava o livro? E/ ou você trabalha digamos a sua maneira? Era possível trabalhar a sua maneira?

F1– Sim, no primeiro dia, eu assisti a um a fita, só que a fita era meio difícil copiar porque a

aula era muito monótona. Não, aquilo lá não funcionava. E o teacher's guide me ajudava muito, dava muitas dicas para poder trabalhar sim. Mas o treinamento mais específico, mais aprofundado, eu não tive. Então era mais pelo que eu sei, pela minha bagagem que eu tive na faculdade, que eu tentava aplicar lá na hora mesmo.

Pp6 – Ah, certo! E por que você ensinava dessa maneira como você ensinava?

F1– Porque eu acredito que (...) eu sempre me baseio como eu aprendi para poder ensinar meu aluno. Então, da maneira que aprendi mais diferenciada com música que eu acredito assim que vai atrair mais a atenção do aluno, música, filme, imagens. Gramática também que eu acho que é importante, a questão estrutural. Eu tento fazer de uma bem maneira mais lúdica, de uma maneira mais despadronizada para chamar a atenção do aluno e motivá-lo mais. Eu acredito que a motivação dele que vai fazê-lo aprender mais rápido

Pp7 – Mas como você tinha um tempo cronometrado, como era possível fazer isso?

F1– Pois é, quando o tempo era muito cronometrado, não era possível, eu as vezes ficava frustrado com isso. Porque era medido certinho o tempo, eu tentava as vezes fazer nas aulas extras que a própria dona da franquía aqui na cidade, ela propôs isso, e nesses dias que sabe eu me realizava como professor. Que até então, era padronizado mesmo e aquele conteúdo tinha que ser dado.

Pp8 – Então, você se sentia professor dentro de um método franqueado?

F1– Havia momentos que sim, mas a maioria dos momentos não. Mas em muitos momentos eu senti fazendo algo que foi mandado que eu fizesse. Então, eu cumpria aquele papel. Havia momentos que era muito positivo sim. Porque o próprio material às vezes trazia esse momento satisfatório entre professor-aluno. Mas a maioria dos momentos não.

Pp9 – E como você percebia a satisfação dos alunos?

F1–. Eles mesmos os alunos...eu gosto de fazer auto-avaliação com eles. Eles me falavam...ah essa aula ficou boa, poderia fazer mais vezes isso. Mas a gente não pode fazer sempre assim, a gente tem que cumprir o material, então eu explicava pra eles. Então quando era bom eles me falavam, quando eu seguia o padrão as vezes eles não me falavam nada. Eles acomodavam com o método mesmo.

Pp10 – E como você vê esse ensino? Qual a sua opinião?

F1– Eu acredito que ele possa funcionar em alguns aspectos da língua. Agora na questão

estrutural ele é bom, porque o método todo, a franquia do início ao fim vai dar uma visão da estrutura muito boa. Porém questão de fluência, eu acho que fica a desejar. Questões de expressividade do aluno, da motivação dele, ele puxar conversa. Eu acredito que nesse ponto, isso pode deixar a desejar. E às vezes um aluno que entra no curso bem pequenininho, nos níveis iniciantes ou infantis. Quando ele chega lá no Advanced, ele está totalmente desmotivado com a língua. Porque ele viu algo muito maçante durante todo o curso. E se fosse de outra maneira, algo que ele pudesse se assim se divertir com a aula. Talvez eu não visse isso no final.

Pp11 – Você trabalhou no Advanced, você percebeu fluência em nível de avançado nesses alunos?

F1– Por parte de alguns sim, na verdade a minoria. Tinha alunos que saia do Avançado que não era na verdade nem Intermediários. Mas o próprio sistema fazia com que eles chegassem a esse resultado. Mas questões, sabe, um aluno completo que soubesse falar, escrever, ouvir e ler bem. Ele não saia. Ele não saia avançado nas quatro habilidades da língua não. Alguns sim, mas pelo seu empenho, estudo, pela própria disposição pra que tem pra língua fazia com que ele conseguisse sim.

Pp12 – Por exemplo, se você fosse trabalhar em um sistema de franquia que você tivesse um pouquinho mais de liberdade de elaborar o material, de fazer a avaliação de uma forma que você julga mais pertinente. Como seria?

F1– Seria muito atualizado. Acredito que a língua tem que tá atualizada com o aluno. Por exemplo, eu não trabalharia com textos que falassem apenas sobre história. Eu trabalharia com algo que falasse do agora também. Entretenimentos atuais. Músicas atuais. Com Vídeos atuais. Vamos dizer que o atual vai fazer com que o aluno se interesse mais. Eu acho também que o filtro do aluno também baixo, vai fazer com que ela aprenda bem mais rápido. Então se eu fosse produzir materiais, eles não seriam aquilo por cinco anos. Eles seriam mudado todo ano, para poder atender a necessidade, a satisfação do próprio aluno.

Pp13 – No tocante a avaliação, como era a avaliação? E como você avaliaria os alunos nessa perspectiva?

F1– Eu gosto de avaliar meus alunos diariamente, não naquele sistema bem sistematizado com notas, todo dia aquela nota, dá uma nota pra ele diariamente, não isso. Mas eu acho que ele deve ser avaliado diariamente porque se você pega um aluno e dá uma nota para ele bimestralmente. Naquele dia, ele pode não tá bem, naquele dia ele pode ter perdido aquele

conteúdo e não conseguir expressar ou atingir aquele ponto. Então eu acho que ele tem que ser avaliado diariamente em todas as habilidades. Incluse quanto à habilidade oral, eu acho que pegar um dia e fazer um teste, ele pode ficar pressionado e não sair bem. Eu acho que a naturalidade da língua (porque a língua é algo natural) deve ser vista da mesma maneira na avaliação

Pp14– E como os alunos eram avaliados?

F1– Na franquia eles são avaliados com um teste, em um dia específico. E fazem um teste escrito e um de listening. E aquilo era a nota deles. Antigamente, tinha um teste oral, um dia específico que ele era avaliado. Mas a própria dona aboliu isso e achei isso positivo, porque a gente poderia fazer a avaliação sem que os alunos percebessem disso. então poderia aplicar um teste com ele, em uma determinada atividade oral sem avisá-los previamente.

Pp15 – Mas isto está em consonância com o que a franquia exige? Ou foi um decisão local? E no caso a franquia tem essa liberdade?

F1– Eu para te falar sinceramente eu não sei se a franquia tem essa liberdade, mas assim foi feito, eu acredito que não tenha. Eu acho que eles têm as leis, os padrões a serem seguidos. Eu já conheço outras que não poderia, que eu já ouvi falar. Que não poderia porque deveria haver um dia específico para cada teste. Não sei porque motivo ela fez isso, acredito que ela viu que não era algo que iria trazer um resultado bom pro aluno, ele não estava sendo realmente avaliado daquela maneira, mas eu achei positivo, apoiei a idéia, e sempre fiz assim. E a questão dos testes, eu acredito que tinha um dia específico, acredito que era mais por questões burocráticas. Para ter aquela nota, pra ter aquela marca para poder promover o aluno para o próximo nível que também era necessário.

Pp16 – E no caso só havia essa avaliação quantitativa? Era essa avaliação que era expressa?

F1– Sim, era essa avaliação que era expressa. Qualquer coisa, além disso, era por minha conta. Mas o que ela minha pedia era somente essa quantitativa.

Pp17 – Bom, mas no boletim de desempenho do aluno, constavam as notas somatórias dos testes? Ou mais alguma avaliação de caráter qualitativo do aluno?

F1– É verdade sim, me lembrei agora. Tinha algo sim de caráter qualitativo. Por exemplo, da questão da presença dele. Ele qualificado em relação a isso participação. Questão da motivação com a língua, da questão do envolvimento em relação à língua. No trato com o colega e professor, isso também era avaliado.

Pp18 – Desde os dois anos que você trabalhou na franquia, os alunos foram avaliados assim?

F1– Sim, desde os dois anos os alunos foram avaliados dessa maneira.

Pp19 – Então a avaliação qualitativa era transformada em quantitativa? Era somada com as do teste?

F1– Não era somado porque eles recebiam letras. E quanto às outras habilidades oral e escrita eles recebiam notas. Então isso promovia para o próximo nível. Enquanto as outras eles recebiam letras, e nessas letras eles (...) mas na verdade era apenas um controle que ela tinha por causa se o aluno fosse mal em determinado assunto, daí era conversado com os pais, pedia o apoio da família. Mas com respeito à nota mesmo, era só das habilidades sim.

Pp20 – Mas isso não constava no certificado final que ele recebia?

F1– Não, não constava.

Pp21 – Até quando você trabalhou na franquia? Os motivos que você assumiu outros compromissos?

F1– Então, eu passei em concurso público, então eu tive que trabalhar lá. Ai eu acabei não tendo tempo para continuar onde estou. Mas hoje em dia eu consegui me organizar mais porque meu serviço público não me realiza como profissional, e o curso sim me realiza (...) me realizo em curso livre. Mas eu trabalho em outra instituição agora, não na mesma, e também não é uma franquia, um curso que a gente produz nosso próprio material. E assim eu acredito que funcione.

Pp22– Então se você tivesse o arbítrio você iria elaborar o material paulatinamente com os alunos, com a turma. O professor deveria ter esse encargo?

F1– Eu acho que o professor não deveria ter esse encargo, pois produzir material é algo muito sensível. Porque eu fico pensando assim, o meu aluno que tá no básico, eu tenho que saber o que ele vai ver lá no avançado, no último semestre. E se eu produzir o material paulatinamente, quando ele tiver lá no avançado será que eu terei o controle do que ele já aprendeu. Não sei se eu conseguiria fazer isso. Mas por exemplo eu produzo o material do conversation, eu acho que por ser conversation é algo mais livre, é algo mais free. Então eu consigo fazer isso muito bem. Então os textos que eu levo, os trabalhos que eu desenvolvo com os alunos, é porque eu pressuponho que eles tenham visto já muita coisa que não foi produzido por mim. Então eu acho que pra mim está mais facilitado nesse sentido.

Pp23 – Mas isso é só possível com as turmas do avançado?

F1– Não eu acredito que é possível com outras também. Só que antes eu acho que deve ser feito o material. Já deve ter tipo um padrão, uma raiz que mostre. Não que aquilo vai ser fixo. Mas tem que ter um caminho e naquele caminho acrescentado coisas. Não pegar a turma nesse semestre eu vou ensinar isso, e no semestre que vem e aí? Eu acho que eu já devo ter planejado todos os semestres de todo o curso. Mas que isso vai ser fixo, eu vou dar aquilo e acabou. Não, não é assim, eu acredito que as turmas que vai se desenvolvendo será tipo uma experiência. Pra que depois daqui cinco anos eu saiba plenamente o que eu vou, não vou dar, saber o que é bom o que não é

Pp24 – E se você fosse avaliar sua postura em uma sala de franquias, como você se avaliaria? Quem você era e quem você é nesse curso que você está trabalhando agora?

F1– Eu era um pouco ousado, porque na franquias eu não poderia sair muito, mas eu insistia muito em sair do livro. Às vezes eu atrasava bastante o material, e precisava de aulas extras, então hoje em dia não tem isso, porque hoje em dia eu me sinto livre. E eu tenho responsabilidade de que cumprir aquele material que eu acredito. Um material que às vezes eu acredito ser o importante. Então é diferente porque antes eu não me sentia livre para produzir o que eu quero, mas antes eu me sentia preso ao livro, eu tinha que cumprir aquilo, e quando eu saía, apesar de ser bom tanto pra mim quanto para os alunos, depois a gente tinha que pagar um preço por isso.

Pp25 – Mas você percebe que de certa forma essa sistematização é cômodo para o professor de curso de franquias?

F1– É totalmente cômodo. Eu não tinha que preparar (...) às vezes eu não me preparava. Porque eu conhecia o conteúdo, já tinha estudado. Então eu não tinha que me preparar para a aula, mas quando eu produzo o material, você perde muito tempo nele. Você vai ter que pegar um material bruto, vai ter que polir. Colocar a metodologia, os objetivos específicos, gerais. Então para o professor que já tem tudo pronto, é bem mais cômodo, é automático.

Término provisório da entrevista

Pp26– No tocante sua formação, enquanto professor de língua, de onde vem essa formação?

F1– Bem, eu me formei...(você quer saber a instituição)?

Pp27 – Não eu falo assim, de que forma que a tua graduação, a tua especialização, onde você

estudou contribuiu para definir você enquanto professor de LE

F1– Então eu sempre gostei da língua, então eu acho que minha motivação para aprender a língua foi muito positiva. Eu gosto de ensinar, então eu somei os dois. Na minha graduação, no sentido cognitivo não me ajudou muito na questão de capacitação de professor para a língua inglesa. Então me fez buscar muito pessoalmente, na minha casa, nos meus estudos particulares. Me fez procurar isso, na verdade eu tinha muito apoio na faculdade. Mas não foi me colocado na minha mão o conhecimento, eu é que fui atrás. Já na minha pós-graduação, foi assim algo que me despertou ainda mais interesse, porque eu via é isso realmente o que eu quero. Então na minha pós-graduação, eu conheci muita coisa, eu quebrei muita coisa, muitos mitos que tinha sobre o ensino da língua. E muito material foi me dado para estudo, o que me capacitou mais ainda para aprender

Pp28 – Mas na sua graduação, você teve estudo sobre as teorias do ensino de língua?

F1– Não, não. Na verdade era proposto. Mas, eu não sei. Na minha graduação não me satisfiz. Não sai satisfeito com esse ensino. As teorias eram às vezes faladas de uma maneira bem superficial. Na verdade o ensino na minha graduação me fez criar muitos mitos sobre o método perfeito, coisas que depois que eu fui perceber que não tinha. Quebrou muita coisa pra mim, na verdade a minha graduação, me fez fossilizar muitos erros que depois eu fui perceber que não era bem assim

Pp29 – Mas, por exemplo, o professor F1 hoje é fruto do que?

F1– (pausa requisita por F1) bem ao me falar como professor, eu penso em muitos professores e colegas que eu tive. Então, professores não só da faculdade, mas professores não só da língua também. Outros professores de outras disciplinas. Na questão de como ensinar o aluno, na questão disciplinar, então de formação de caráter. Eu me baseie em outras disciplinas, em colegas meus que eu via dar aula. E eu me espelhei muito neles. Em professores de cursinhos livre que eu tive, como eu tive a oportunidade de fazer em vários lugares. Então hoje eu tenho esses professores como parte de mim. Porque eu me apoio muito neles, eu me lembro de como me ensinavam e hoje eu ensino parecido, então eu somei muita coisa para ser o que eu sou hoje. Então muita coisa que eu via, eu tentei misturar, eu tentei tirar o que era proveitoso, e hoje eu faço assim.

Pp30 – Mas, tem alguma coisa que é diferencial seu, que é seu?

F1– (pausa requisita por F1) Não sei se isso é meu, porque eu tento me posicionar muito nele (

o aluno), eu como professor eu tento não ser aquele centro, eu tento ter contato com o aluno, não só naquele assunto do dia. Mas assunto da vida do aluno. Tento ficar bem próximo dele, tento fazer a aula ficar bem descontraída. Nada muito disciplinado, no sentido de desordem, no sentido de ditadura, sabe aquela questão muito formalizada. Eu tento quebrar muito isso, tento fazer que aula fique um círculo onde todo mundo conversa um com o outro. E todo mundo está à vontade ali. Bom eu acho que, eu não sei se eles vêem isso com os outros professores, nem sempre comentam comigo isso. Ou às vezes porque na escola não tem como fazer isso. Porque às vezes na escola tem muitos alunos, eu não sei porquê, mas eu acredito que esse seja um dos motivos. Mas eu acredito que o curso me possibilita fazer isso, então é esse o diferencial que eu tenho

Pp31– Além da experiência em cursos livres, que outra experiência enquanto professor você tem?

F1– Eu tenho experiência em sala de escolas públicas, também já tive experiência em escolas particulares, também já tive experiência em formação de professores que foi algo muito bom na minha formação profissional. Basicamente isso.

Pp32 – Em cada uma dessas localidades, é diferente?

F1– É sim, eu me porto diferente em cada uma. Em escolas públicas eu acho meio difícil, eu deixar muito livre, é necessária uma disciplina mais rígida para que aconteça alguma coisa no final. Então eu tenho uma postura mais firme. Nas escolas particulares eu conto muito com o apoio na da direção e da coordenação. Então os alunos já trazem consigo essa questão disciplinar. Então é mais fácil, eu comenta com eles, promover outros tipos de ambientes. Na questão, de formação, trabalhar com professor é muito bom. Então é mais um papo entre colegas. Então pra mim é ótimo.

Pp33– Além da franquía você chegou a trabalhar em outros cursos livres?

F1– Sim.

Pp34 – Como foi a experiência?

F1– Melhor. Foi uma experiência que eu pude me sentir como professor mais ainda, porque nesse curso livre que trabalho hoje eu produzo meu material. Então eu sei, eu me direciono através alunos. Então eles que me direcionam, eu sei o que eles estão precisando pela conversa que eu tenho com eles em sala. Enquanto que na franquía, eu me direcionava pelo material. Então se às vezes o aluno precisava de algo eu tinha que fazer fora do horário de aula

Pp35 – E você acha que muitos professores estão dispostos?

F1– Não é disposição, e acredito que não é nem culpa deles. Porque, inclusive nesse curso que eu estou eu só tenho duas turmas. Porque eu não conseguiria pegar dez turmas, produzir material para tanta turma diferente. Então eu pego essas turmas só para uma questão de satisfação própria. Enquanto que nos outros lugares, que é o lugar onde eu tiro o meu ganho maior, que eu tenho mais sistematizado porque eu não consigo produzir meu material, eu não consigo me preparar de maneira tão diferenciada assim. Então eu sigo um padrão para que consiga pegar mais aulas, mais turmas para que eu consiga tirar um ganho melhor (24:10)

ANEXO C – ENTREVISTA COM F2

TRANSCRIÇÃO COMPLETA DA ENTREVISTA COM F2

Pp1 – Como você descreve seu ensino na franquia?

F2– Bem, é (...) na franquia eu trabalho, a gente tem livro didático. Então as aulas são baseadas nesse livro. Mas também é permitido que a gente trabalhe com atividades extras relacionadas ao conteúdo. Então eu procuro além de seguir o livro didático levar atividades relacionadas ao conteúdo que o livro propõe para poder dar uma visão diferente aos alunos para não ficar somente centrado no livro.

Pp1 – E vocês têm tempo o suficiente para estar sempre trabalhando esse tipo de atividade extra?

F2– Não, porque a gente tem que cumprir a carga horária né, e as lições que são propostas pelo livro. Então uma vez por mês no máximo pode propor esse tipo de atividade diferente como música, textos ou filmes. A gente nem sempre tem essa possibilidade devido ao tempo que é pouco, é curto

Pp3 – E quando você propõe esse tipo de atividade, por quanto tempo elas se desenvolvem?

F2– Ah (...) geralmente eu gasto uma aula para o desenvolvimento dessas atividades. Eu já procuro levar atividades que não toma muito tempo porque eu não posso ocupar toda aula com essa atividade extra. Eu preciso trabalhar o livro também. Então eu geralmente ou trabalho com a proposta do livro primeiro e depois com essa atividade ou vice-versa. Mas são atividades que não gastam muito tempo porque eu preciso de uma aula para trabalhar o livro didático.

Pp4 – E como você se sente em relação a isso?

F2– Eu me sinto às vezes presa, porque eu gostaria às vezes essas atividades, às vezes não. Sempre essas atividades que eu levo propõem outras discussões com participação dos alunos. Então às vezes a gente tá assim em meio a uma discussão que poderia levar mais tempo e dessa discussão várias coisas podem ser aprendidas por eles, mas eu tenho que interromper devido ao tempo que é pouco, por que eu tenho que retornar ao conteúdo do livro. Às vezes eu

sinto que poderia fazer mais, tirar mais proveito das atividades, mas eu não posso continuar dando curso a isso, porque o tempo é escasso.

Pp5 – E qual a perspectiva dos alunos, como eles se sentem em relação a isso?

F2– É (...) quando essas atividades causam/ suscitam essas discussões, eles ficam interessados sobre o assunto, eu sinto que eles gostariam que eu prosseguisse. Até quando eu vou interromper, eles – não vamos continuar. Reclamam, mas não tem condições. Eu preciso cumprir com a ordem da escola, então da mesma forma que eu me sinto presa sem liberdade para continuar com aquela atividade que eu sinto que está sendo proveitosa pra eles. Eu sinto que eles sentem que eles gostariam que eu continuasse. Eles sentem essa falta de liberdade também por causa do cumprimento do livro, do programa do livro.

Pp6 – E a maneira como você ensina na franquía, porque você ensina dessa maneira?

F2– Eu procuro (...) é (...) eu ensino, eu procuro seguir o que a escola pede, as normas da escola em relação ao conteúdo, ao livro didático. Mas ao mesmo tempo eu procuro dar uma aula que tenha o meu perfil. É não assim (...) eu obedeço as ordens propostas pela escola no desenvolvimento de uma aula como deve ser, tem as etapas do livro: listening, speaking, reading. Mas eu não sigo isso (...)é(...) a risca não. Não é porque eu estou trabalhando um listening, que eu não posso promover naquele momento um speaking e da mesma forma um writing. Então eu trabalho sim o que foi proposto, para que eu trabalhasse, mas não obedecendo à risca, uma ordem não, como é proposto no livro. Eu quebro essa ordem, porque se eu acho que é necessário intervir naquele momento com outro tipo de habilidade da língua, eu interveio.

Pp7 – E como você descreveria seu perfil, esse seu perfil?

F2– Ah (...) eu acredito que..eu não sei se eu posso me considerar, mas pelo menos eu tento ser uma professora reflexiva. Eu tento refletir sobre minha prática, se as atitudes que eu estou tendo dentro da sala de aula estão contribuindo para um conhecimento mais satisfatório dos alunos. Então eu procuro agir dessa forma, com essas atitudes de intercalar atividade que acredito que vão ser mais favoráveis a eles do que ficar seguindo só o livro. Então esse meu perfil, eu acredito que eu me enquadro, pelo menos eu tento me enquadrar nesse professor reflexivo. Porque se eu acho que trabalhar certa atividade como ta proposto ali no livro não vai ser pra eles tão favoráveis, não vai ser tão proveitoso, eu mudo isso e faço algo diferente, e

encaixo naquele momento outra atividade que eu acredito que vai ser melhor pra ele.

Pp8 – Mas por exemplo é possível haver reflexão no contexto de franquia?

F2– É sim, isso depende do professor. Foi como eu disse (...) é(...) ooo programa, o conteúdo, a maneira de como você deve seguir o livro da escola já é proposto pra você, já é passado, tá tudo pronto ali. Mas não é por causa disso que você tem que seguir aquilo. Eu acredito que a minha obrigação é proporcionar o conhecimento. É cumprir com aquele conteúdo que é proposto na lição. Mas não é por isso que eu vou obedecer as ordens, as regras do livro de seguir naquela ordem. Então que se o professor tiver consciência de que aquilo não vai ser tão bom para os alunos tem que mudar sim, depende do professor mesmo na franquia.

Pp9 – Mas a franquia dá essa liberdade? Você está indo além do material didático, cumprindo a risca e a partir disso indo além, ou pulando invertendo as ordens? Qual procedimento você está tomando?

F2– Não, a franquia dá a liberdade para que trabalhe com essas atividades extras desde que cumpra com o conteúdo no tempo previsto. Então eu tento (...) 31:10 (fita acaba)

Pp10 – Então há liberdade para você ir além ou para suprir uma atividade pular outra, inverter a ordem?

F2– Há liberdade de que eu, é, vá além do que está proposto ali no livro, mas desde que eu cumpra com o tempo previsto de cada lição que são duas aulas, então as vezes eu não obedeço isso, as vezes eu posso gastar uma aula toda em uma atividade extra e depois na outra aula eu trabalho só com o livro didático a minha obrigação é chegar no final do curso e ter cumprido com todas as aulas com todo o conteúdo do livro então a ordem como eu desenvolvo este conteúdo e algo que eu faço de acordo com o momento ali, que eu vejo que vai ser melhor eu faço, nem toda aula eu sigo o livro didático e nem toda hora eu trabalho com atividades extras.

Pp11 – Mas, por exemplo há uma sistematicidade em que você pode, ah quero estudar a lição dez, agora vou estudar a lição um, há esse tipo de regularidade ou não?

F2– Há sim, eu tenho que dar as lições de acordo com a ordem das lições eu não posso pular da lição um para cinco, e nem da lição cinco para dez, então é as atividades extras que eu levo são atividades que se enquadram dentro do conteúdo de cada lição, mas eu tenho a obrigação

de seguir a ordem dessas lições.

Pp12 – Essas atividades extras precisam estar consoantes com o conteúdo?

F2– Seria, mas eu procuro levar atividades que estejam relacionadas ao conteúdo que eu trabalho para ser como reforço para os alunos daquele conteúdo, mas nem sempre isso acontece não, eu também posso levar atividades que não estejam relacionadas com aquele conteúdo que eu estiver trabalhando, mas que de alguma forma, vá remeter a esse conteúdo.

Pp13 – Que tipo de atividade normalmente são levadas?

F2– Eu gosto muito de trabalhar, com músicas, com textos publicitários, com filmes, mas na maioria das vezes, eu levo músicas que discutam algum aspecto da sociedade, que os alunos estejam vivendo, é sobre relacionamentos, sobre conflitos em casa, sobre problemas de saúde ou de violência, que acontece na sociedade. Então eu sempre procuro levar textos em que eu os alunos vejam neles os problemas vigentes da sociedade que estão ao redor deles que às vezes eles não percebem.

Pp14 – E quando você faz essa quebra, que você está julgando ser necessário. Por que você faz isso?

F2– Porque eu sinto que eles têm necessidade de ter contato com outros tipos de materiais que não seja somente o livro didático. Porque o livro às vezes propõe algumas leituras reflexivas sobre o cotidiano da vida dos alunos, mas eu acredito que nem sempre isso acontece, algumas leituras são coerentes com a realidade deles, mas tem outra que não, então eu acredito que eu preciso fazer com que eles estejam conectados com a sociedade que eles vivem, com os problemas da sociedade, com os fatos desta sociedade, por isso que eu tento levar essas atividades que mostrem isso a eles que fique evidente esses aspectos.

Pp15 – E os alunos se interagem mais, eles tem maior produtividade comunicativa com esse tipo de atividade que você propõe ou pelas atividades/ pelos insumos do material didático da franquia?

F2– Eles se dispõem mais a participar quando eles, quando as atividades falam desses assuntos que estão relacionados a vida deles porque é muito mais fácil eles se expressarem sobre algo que eles vive ou que algum parente ou conhecido deles vivem do que eles falarem de um assunto que não tem nada a ver com a realidade deles. Então quando as atividades do livro, as

leituras que o livro propõe são relacionados a vivência deles, aí a discussão tem um teor mais alto, agora quando os livros propõe certos assuntos que eles nunca vivenciaram ou que eles desconhecem, aí a fala, a comunicação ente eles, a discussão na sala não acontece com tanto vigor, acontece de forma mais reduzida.

Pp16 – Como você avalia seu ensino na franquia?

F2– Foi como eu disse, às vezes eu me sinto presa por querer levar mais atividades diferentes, assim que vão contribuir para aprendizado deles e eu não posso levar porque eu preciso cumprir com o conteúdo programático do livro, mas em geral eu acredito que o ensino é bom, porque o livro aborda alguns aspectos que são importantes. Aspectos gramaticais e alguns conteúdos, alguns assuntos, que opõe algum tema que suscitar discussões boas dentro da sala de aula e as atividades eu levo também. Então em geral é bom, mas eu acredito que poderia, se tivesse mais tempo poderia ser melhor porque eu poderia levar outras atividades ou ate mesmo usar as leituras e os assuntos que o livro propõe para discussão. Se tivesse mais tempo, de discutir seria melhor, então acho que o tempo de cada aula e pouco ou o tempo geral do curso e pouco diante de tanto conteúdo que tem que ser trabalhado

Pp17 – Você passou por algum processo de formação antes de entrar para a franquia?

F2– Eu, eu, quando entrei eu já tinha cursado dois anos do curso de letras, então durante esses dois anos eu pude a partir das aulas didáticas e de fundamentos de educação ter contato com vários teóricos que falavam sobre o ensino de língua estrangeira, então eu acredito que isso me favoreceu muito, para que eu pudesse refletir melhor sobre minha prática como professora.

Pp18 – Mas questiono, por exemplo, a franquia, ela divulga que os professores da franquia passam por um processo de treinamento, estão sempre em formação, minha pergunta é se você durante esses três anos da franquia você passou por formação /treinamento?

F2– Não, quando eu, entrei eu tive um treinamento porque eu não conhecia, é como, não conhecia material didático não conhecia o método da escola, mas a formação que eu tive, a formação é como professora de língua estrangeira, foi, eu obtive na faculdade e, nessas aulas dessas disciplinas que trabalhavam sobre a formação de professores de língua estrangeira ensino-aprendizagem e língua estrangeiros, mas que a própria franquia me proporcionou eu não tive esses curso de treinamento.

Pp19 – Mas você disse agora que teve um treinamento como é que foi?

F2– Não, teve um, um, quando eu, eu ingressei na escola, no início de 2005, eu assisti a algumas fitas, em que haviam aulas expositivas para que, eu assisti para que eu pudesse ver como que eu deveria dar essas aulas, então nessas fitas tinham o modelo da aula da franquia, então eu nem, nem foi realmente bem um treinamento, né, então eu, o treinamento que eu tive foi, que eu obtive foi através dessas fitas que eu assisti que eu vi como eu deveria dar aula, havia ali um modelo de aula, e, algumas explicações de professores que já estavam lá na escola que me passaram algumas informações de como eu deveria trabalhar, me explicaram, é como que era as regras do livro, coisas desse tipo, o treinamento mesmo só, é explanatório, de como que eu deveria trabalhar com o livro didático.

Pp20 – No caso você viu essas aulas, e você durante as suas aulas na franquia você, ensina daquela forma, você procurou a se adequar aquela forma com aqueles procedimentos, é possível sair daquela aula?

F2– Com certeza, eu, eu (...), o importante para mim era eu trabalhar o conteúdo que eu preciso trabalhar que, que, foi ali estabelecido pelo livro mas, em algumas aulas eu, eu aproveitei essa aula modelo que eu vi nas fitas, mas eu acredito que cada professor ele tem que, que construir, o seu perfil, de, de como ele deve trabalhar suas aulas então eu jamais conseguiria dar uma aula, é da uma aula exatamente igual ao modelo que assisti na fita as, as, propostas as, as algumas maneiras como a professora expôs o conteúdo ali na fita que eu achei que, que foi proveitoso eu tentei assimilar e tentei trabalhar da mesma forma mas outras coisas, eu fiz, é, é, a partir, é de como eu achei que, que fosse melhor mesmo.

Pp21 – E no tocante, ao teacher's guide? você usa?

F2– Muito pouco, eu já, eu li, varias vezes na preparação das aulas mas, como a proposta e sempre a mesma então eu já conheço mais ou menos o quê que o teacher's guide propõe, aí o que eu achei que foi bom eu usei e continuo usando mas eu não tenho o hábito de sempre lê-lo não.

Pp22 – Mas por exemplo, por que agora você já esta com três anos e no começo?

F2– No início sim durante um ano mais ou menos eu, eu, sempre fiz uso do Teacher's Guide, mas depois de um ano um ano e meio que eu já tinha conhecimento do que estaria proposto ali, ate porque, eu cheguei, eu dei aula para, para níveis, para o mesmo nível mais de três

vezes então eu já sabia o quê que tava proposto ali então eu achava que não tinha necessidade de eu ler novamente mas sempre que eu ia pegar, é, que eu ia iniciar uma, iniciar minhas aulas em um nível novo, ai nesse caso eu usava o teacher's guide.

Pp23 – Tá certo, e no caso, no tocante a fluência você tá hoje em avançado dois, como você faria uma avaliação deste transcurso desses alunos que foram possivelmente do básico um ao avançado dois? No caso os livros conseguiram proporcionar, ou ir ao encontro dos próprios objetivos do livro?

F2– A competência lingüística dos alunos, é diferente porque eles, eles vieram, os alunos que se encontram por exemplo numa sala de avançado dois, que é a sala que estou trabalhando no momento eles, alguns, vieram da mesma turma anterior, do avançado um, mas outros vieram de outras salas, então a experiência com professores diferentes, é, refletiu, no desenvolvimento que eles têm hoje da linguagem porque alguns professores, não sei, mais devem trabalhar, explorar mais esta habilidade lingüística e outros não, então muitos, alguns têm dificuldade de se expressar outros timidez, mas em geral eles chegam ao avançado se comunicando, uns com mais fluência e outros não.

Pp24 – E no caso como você faria uma avaliação da abordagem da franquia?

F2– Eu acredito que a abordagem é boa porque trabalha com as quatro habilidades da língua listening, speaking, reading e o writing, propõe em todas as lições, são propostas as atividades aos alunos, é, quando chega no nível avançado, essas, essas quatro habilidades elas já são trabalhadas separadamente por lições, uma lição enfoca mais o speaking, a outra mais o reading, a outra o listening, e a outra o writing, mas de qualquer forma os alunos sempre tem a oportunidade de, de praticar essas quatro habilidades, então nesse sentido eu acredito que o material didático é bom, eu só acho ruim quando é, quando ele propõe assunto que não condizem com a realidade dos alunos, assuntos por exemplo que condizem com a classe media alta, e que as vezes não é, a, a, realidade dos alunos, que, que estão estudando aquele livro, mas isso pode acontecer não só nessa franquia como em outras, né, o importante e que são apresentadas várias realidades ali, então quando nos estudamos as realidades que vão de encontro com o que os alunos vivem, ai as aulas tem um rendimento muito maior, mas quando, eu quero, o conteúdo proposto não, não, combina tanto com a experiência deles ai as aulas, já não, já não, tem um aproveitamento tão grande, nesse ponto que eu acho que, que é ruim, mas em geral a franquia e o método da franquia é muito bom.

Pp25 – Dentre as quatro dimensões de uma abordagem, planejamento, produção de material, método e avaliação, quais destas ou ah, você acha que tem o arbítrio de atuar?

F2– Ah, eu acredito que no planejamento, o planejamento das aulas é algo livre não tem um modelo de planejamento que eu deva seguir, eu faço meu planejamento, com toda liberdade, da forma que eu acho que vai ser melhor e a avaliação dos alunos é, é, feita por meio de provas que, que a escola, é já elaboradas pela escola, e essas provas geralmente abordam os assuntos que foram trabalhados nas lições, eu acredito que, às vezes uma prova elaborada pelo professor poderia ser bom também porque ele poderia abordar coisas que foram, é discutidas na sala, é assuntos mais específicos que a prova elaborada pela franquia não vai, não vai, retratar justamente porque não teve a experiência que o professor teve, então relação a avaliação, eu acho que se as provas fossem elaboradas pelo professor seria melhor porque, ele tem essa, ele pode conviver com os alunos no momento em que eles aprenderam aquele conteúdo então eu acho que ele formularia questões que, que se adequariam mais ao conhecimento que, que eles tiveram e as provas que já são prontas, já foram elaboradas pela franquia não, não, particularmente elas não, elas não seguem isso, são provas bem gerais que abordam realmente só o conteúdo de cada lição, e as provas que fossem elaboradas por um professor eu acho que poderiam ser mais peculiares a, aula que foi dada em relação aquele conteúdo.

Pp26 – E os alunos são avaliados somente pelas provas ou há algum outro tipo de avaliação?

F2– Avaliação é, é proposta pela escola, são as provas né, prova escrita e a prova oral, mas é a coordenação dá a liberdade para que a gente também faça a nossa avaliação particular, nossa avaliação particular nossa avaliação em relação à participação dos alunos na aula, em relação ao desenvolvimento oral que eles vêm apresentando em cada aula e o desenvolvimento escrito então é a avaliação que a gente deve seguir mesmo é imposta são as provas oral e escrita da escola, mas outros tipos de avaliação, a avaliação continua dentro da sala de aula são, são os professores mesmo que fazem de acordo com a necessidade deles.

Pp27 – Esse tipo de avaliação continua qualitativa é registrada, tipo é somado e dividido com as outras avaliações?

F2– Sim, pelo menos eu, faço dessa forma eu, eu atribuo nota a, a essas competências que os alunos apresentam na sala de aula e no final eu somo com as notas que eles obtiveram nas provas e ai dá à média é, final, agora isso como eu disse é algo que a escola dá liberdade para

que o professor faça sua própria avaliação, eu não posso afirmar que os outros professores, às vezes até podem fazer essa avaliação continua dentro da sala de aula, mas podem não atribuir nota, então eu não sei, eu pelo ao menos faço assim.

Pp28– Mas tendo em vista que é uma franquía, vocês receberam alguma formação que reza que é possível fazer esse tipo de somatória de avaliação?

F2– Não, não recebemos, nenhuma formação em relação a esse tipo não é, isso essa, essa noção que eu, que eu tenho, que deve ser avaliado o que o aluno é, o desenvolvimento do aluno em cada aula é uma noção que eu tenho por mim, que eu tenho em relação à experiência que eu tenho na faculdade mas não, não foi uma orientação dada pela franquía não, isso e algo que se pressupõe que o professor deva é, avaliar o que e produzido em cada aula.

Pp29 – Mas ,por exemplo, é pelos parâmetros da franquía nos temos que a avaliação deveria ser uma avaliação que está coerente com o ensino que é dado se o ensino é sistematizado a avaliação também é sistematizada, e pelas divulgações que nos temos, pelos livros, no caso até os próprios livros da franquía de certa forma eles rezam que a avaliação que é feita é uma avaliação que vá ao encontro das provas, uma avaliação mais quantitativa, então no caso você está fazendo uma inserção particular, que você julga que é fruto da sua formação, mas isso esta coerente com os padrões da franqueados?

F2– Eu não sei, é, se é coerente com os padrões da franquía, mas é coerente com a minha prática docente, então eu acredito que se faz necessário uma avaliação dentro da sala de aula e, como a coordenação da escola nos deu liberdade para fazer essa avaliação, então eu faço mesmo que não seja proposta pela franquía, mas eu faço porque acredito que seja necessário não só avaliar o desempenho do aluno no dia da prova, mas sim o desempenho dele durante o mês durante o ensino de uma ou outra lição.

Pp30 – Se você tivesse uma oportunidade, uma liberdade, de ter uma sala sua, o que você faria? Como seria o seu ensino? Seria diferente, tipo você não teria livro, você teria o arbítrio de planejar todas as atividades, produzir o próprio material, de produzir as avaliações como seria o seu ensino?

F2– Eu não acredito que o livro didático seja desnecessário, eu acredito que, eu tentaria, é, é unir atividades que fossem necessárias para o aluno naquele momento, então às vezes o livro propõe algumas atividades naquele momento ali não seria tão importantes, mas em relação a

outro conteúdo seriam, mais, mais, proveitosas, então eu acredito que eu poderia até usar livro didático na minha sala, mas eu ia pegar, eu ia usar mais de um livro ia pegar alguns livros didáticos e retirar por exemplo de um assunto que eu esteja trabalhando eu ia retirar de cada livro uma noção diferente que complementasse e no final desse uma, uma visão boa para os alunos do conteúdo que eles tivessem que aprender, então eu tentaria intercalar é, livros didáticos diferentes mas e tentando passar para os alunos a noção de um único conteúdo e trabalhar com atividades extras, mas em geral minha proposta seria, trabalhar com textos, é, atividades que eu sentisse que fosse ser é proveitosos que fossem ser de grande valia para os alunos na aprendizagem de um conteúdo “x” né, então eu teria mais liberdade na anexação, na preparação destas atividades e depois juntá-las montar uma pasta não sei um portfólio sobre atividades que eu trabalharia em relação ao conteúdo específico e trabalhasse essas atividades com os alunos né, ao contrario do livro que eu deveria trabalhar com as atividades ali propostas, mesmo que, se eu quisesse trabalhar com atividades extras eu não poderia fazer isso em relação ao tempo, então em uma sala de aula minha eu tentaria fazer dessa forma unir atividades de um livro ou de uma revista, não sei de alguma fonte, que eu acharia que fosse ser boa pro aprendizado dos meus alunos e a avaliação eu mesma elaboraria as provas porque eu acredito que o professor que convive com os alunos, eles tem condições de perceber né certas, especificidades que uma prova modelo não percebe, então eu acredito que na avaliação seria muito importante eu, o professor elaborar a prova do aluno né, porque ele conhece o aluno, conhece é, como foi o desempenho desse aluno durante as aulas e além dessa avaliação com prova escrita e também oral, eu com certeza sempre faria uma avaliação continua dentro da sala.

Pp31 – Mas se você tivesse essa liberdade você partiria da coletânea desse material, de onde você partiria, qual seria o seu ponto de partida? O aluno, ou o conteúdo, ou outra coisa, qual seria o ponto de partida desse planejamento?

F2– O aluno com certeza. Eu também não, não, preciso trabalhar conteúdo com os meus alunos que eu sinto que eles não têm a necessidade de aprender né, como, o livro didático que propõe para gente que seja trabalhado certos conteúdos eu não, eu não seguiria, a ordem de um livro por exemplo eu vou trabalhar somente, então meu ponto de partida vai ser o aluno, meu ensino vai se focar nele, eu vou trabalhar na sala os conteúdos ou os temas que eu acho que vão ser necessários, que eu sinto que eles tem necessidade de aprender ou que seja do gosto deles mesmo.

Pp32 – Então esse material seria montado com antecedência ou de forma paulatina?

F2– De forma paulatina, a partir da necessidade dos alunos é, das coisas que eu, que eu visse durante as aulas que eles precisassem aprender, ou a partir de, de gosto pessoais deles mesmo deles levar algum texto que, que eles gostariam de estudar né, interagir com os alunos a preparação das minhas aulas.

