

**TRANSGRESSÃO, SOBREVIVÊNCIA OU SUBSERVIÊNCIA A
FRANQUIA DE IDIOMAS: FOCO NA TENSÃO DE ABORDAGENS DE
ENSINAR E APRENDER**

**TRANSGRESSION, SURVIVAL OR SUBSERVIENCE TO THE
LANGUAGE SCHOOL FRANCHISE: FOCUS ON THE TENSION
BETWEEN THE APPROACHES OF TEACHING AND LEARNING**

Daniella de Souza Bezerra¹

Resumo: O presente trabalho objetiva evidenciar como a abordagem de ensinar de três professores de Inglês e a abordagem de aprender de seus alunos se relaciona com a abordagem de ensinar/aprender de uma franquia tradicional de idiomas brasileira. Coaduna-se com os estudos teóricos (ALMEIDA FILHO, 1999; ALVARENGA, 1999; MOURA, 2005; TEIXEIRA DA SILVA, 2000, dentre outros) que investigam a incidência, as arestas e a tensão de abordagens várias na grande operação do ensino de língua. A análise e discussão dos dados revelaram que nesse contexto, 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 dispõem de um ainda tênue quadro de competências. Ademais, chamamos a atenção para a formação de professores de línguas feita na e para franquias e as implicações disso em relação à marginalização da empoderação do professor e do aluno.

Palavras-chave: Professor. Aluno. Franquia de idiomas. Abordagens. Tensão.

Abstract: This paper aims to evidence how the teaching approach of three English teachers and the learning approach of their students relate to the learning/teaching approach of a traditional language franchising in Brazil. It joins the theoretical studies (ALMEIDA FILHO, 1999; ALVARENGA, 1999; MOURA, 2005; TEIXEIRA DA SILVA, 2000, among others) which investigate the incidence, the edges and the approaches tension in different contexts. The analysis and discussion of these data revealed that in this context there was a continued effort in 1) eliminating the incidences of the teacher and the students' approaches 2) shaping the teacher's approach in the franchised one in order to create an illusion of perfect approaches' relationship, especially in teachers who still have a weak set of competences. We also call attention to the teacher's development done in and to the

¹ Doutoranda em Educação pela USP. Mestre em Linguística Aplicada pela UnB. Professora de ensino básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, campus Jataí. E-mail: medaniella@yahoo.com.br.

language franchising and the implications of it in relation to the marginalization of the teacher's and student's empowerment.

Keywords: Teacher. Student. Language franchising. Approaches.

Introdução

Vários estudos (AMADEU-SABINO, 1994; BLATYTA, 1995; ALVARENGA, 1999; BASSO, 2001; BANDEIRA, 2003; KONDO KLAUS, 2005; TARGINO, 2006, dentre outros) 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. No entanto, o foco de atenção de (professores) pesquisadores brasileiros tem se voltado, essencialmente, para os contextos de escolas e universidades públicas. As análises de abordagens nesses locais têm proporcionado riquíssimas contribuições para a implementação de mudanças significativas na formação da configuração das competências mínimas dos professores submetidos à análise bem como uma catarse sobre as abordagens em tensão.

Contudo, recentemente, o número de cursos de idiomas franqueados vem crescendo no Brasil de maneira significativa devido ao desenvolvimento de projetos de integração regional como o da União Européia, nascida como um Mercado Comum, e o MERCOSUL, ambos efeitos do movimento de globalização. Muitos dos professores formados pelos cursos de Letras brasileiros não necessariamente se ocupam daqueles contextos de ensino-aprendizagem de línguas. Alguns, assim como eu, passa(ra)m anos trabalhando em sistemas de franquias.

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 Linguística Aplicada parecem ser escassas, para não dizer inexistentes.

É para essa lacuna de pesquisa em Linguística Aplicada (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, a abordagem de aprender dos alunos e a abordagem de ensinar do professor de uma franquia de idiomas com unidades alocadas em inúmeras cidades brasileiras.

Por acreditarmos, iluminados por Almeida Filho (1999) 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, este trabalho, recorte da pesquisa de mestrado de Bezerra (2007) visa, portanto, evidenciar como a abordagem de ensinar de três professores de língua inglesa se relaciona/embate com a abordagem de ensinar de uma franquia de idiomas tradicional, a qual doravante cunharemos de TWAIN'S, e com abordagem de aprender dos alunos, em outras palavras, objetiva-se compreender, especificamente, os estágios de subserviência, sobrevivência e transgressão operados por professores e alunos em uma unidade de franquia de idiomas brasileira.

Para tal, faremos na seção seguinte uma revisão do construto de abordagem, sob a égide da síntese teórica feita por Almeida Filho (1997); e das extensões conceituais criadas a partir dele em Bezerra (2007), a saber, abordagem de primeiros, segundos e terceiros; (des)fasagem de abordagem; tensão alternada e contínua.

Fundamentação teórica

Pressupomos, respaldados em Almeida Filho (1997), 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 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 de Almeida Filho (2002, p. 13):

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 outra língua.

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. Não obstante o reconhecimento desse construto em

contexto nacional, outros autores, tais como Prabhu (1990); Telles (2000; 2002); Allwright (2003); Celani, 2003; Kumaravadivelu (2003); Vieira-Abraão (2006), compreendem que contemplar a própria práxis pedagógica constitui uma via de empoderação², uma vez que estar cômico sobre o como, porquê, onde, a quem, o que se faz, torna-se a condição *sine qua non* para a alavancagem de necessárias ressignificações no processo de ensino-aprendizagem.

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 à luz de 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 língua alvo.

Na subseção a seguir, delinea-se uma extensão desse construto de abordagem de Almeida Filho (1997) a partir do estudo de Bezerra (2007).

Abordagem de primeiros, segundos e terceiros

A abordagem, na condição de força motriz das decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino-aprendizagem, está em contínuo imbricamento e tensão com outras forças (ALMEIDA FILHO, 1997). Dentre essas, há 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 e/ou dos seus alunos.

A abordagem de ensinar de um professor pode ser, dentre outros fatores, (de)/(en)formada por outras abordagens, as quais podem ser cunhadas como de primeiros, segundos, terceiros, e assim sucessivamente, conforme o grau de incidência no contexto de ensino-aprendizagem (BEZERRA, 2007).

Em cada *locus* de ensino de línguas, em detrimento da versatilidade dos eventos de sala de aula, pode haver uma singular arena de abordagens, na qual uma (s) incidirá (ao) nas dimensões da operação de ensino-aprendizagem mais hegemonicamente do que as outras. Classificamos a abordagem mais timoneira como primeira, a segunda mais influente como abordagem de segundos e a menos incidente como a abordagem de terceiros (BEZERRA,

² Termo aqui entendido como a noção freiriana da conquista de liberdade pelas pessoas que têm estado subordinadas a uma posição de dependência econômica ou física ou de qualquer outra natureza.

2007). O fato de haver uma abordagem hegemônica não nos permite ignorar as 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.

Tensões e (des)fasagem de abordagens

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), em tensão com a abordagem de ensino de um dado professor e seus alunos. Mas quais seriam os contornos, portanto, de tal tensão?

Tomando emprestados os conceitos oriundos da eletricidade sobre tensão, tensão contínua e tensão alternada, acreditamos poder ressignificá-los, neste trabalho, 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. No contexto de ensino de línguas fraqueado de TWAIN'S, como será visto na seção de análise de dados, 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 (AA) 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.

Para Gussow (1985), tensão contínua é o fluxo constante de elétrons sempre em uma direção. Esse tipo de tensão é gerado 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, quais sejam,: 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. Geralmente, 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 muda 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 oram 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 (GUSSOW, 1987), ao se comparar duas grandezas com a mesma frequência, elas podem evoluir no tempo da mesma forma (ambas crescendo ou ambas diminuindo). Quando isso ocorre, diz-se que as grandezas estão em fase (fasagem). Quando isso não ocorre, diz-se que há defasagem entre as grandezas.

Aqui, ao se comparar a força da AF com a da AP, 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). Nomeia-se tal processo como fasagem de abordagem. A força da influência das abordagens sob a mesma operação evoluíra no tempo de maneira irregular, tendo, pois, fases irregulares. Esse processo é nomeado por Bezerra (2007) como defasagem de abordagem.

Grande operação global do ensino de línguas

Almeida Filho (1997) entende que a operação global do ensino de uma dada LE é encabeçada, como já foi mencionado 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.

Segundo Almeida Filho (2002), 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.

Findada a circunscrição do construto de abordagem sintetizado e reconhecido na literatura brasileira por Almeida Filho (1997), trataremos nas próximas seções um recorte da discussão dos dados feito em Bezerra (2007), especificamente no que tange a dimensão da avaliação na operação de ensino de línguas flagrada em TWAIN'S.

Estrutura Metodológica

Este trabalho constitui-se como um estudo de caso do tipo instrumental (STAKE, 1995) no qual foi empregado o paradigma qualitativo (FLICK, 2009) como perspectiva norteadora da análise de dados. No tocante aos instrumentos de coleta de dados, foram utilizados: 1) história de vida (CLANDININ E CONNELLY, 2000) de minha trajetória de ensino em TWAINS, uma franquía do tipo tradicional que atua no mercado brasileiro há mais de 50 anos, e 2) entrevistas semi estruturadas (RICHARDS & LOCKHART, 1994; NUNAN, 2005) que foram feitas com outros dois professores (doravante F1 e F2) os quais também atua(ra)m no mesmo contexto. Vale pontuar que os três professores informantes começaram a atuar em TWAIN'S antes de se graduarem em Letras.

A revelação da abordagem preponderante em dado *locus* de ensino-aprendizagem LE é perceptível com mais segurança no próprio ensinar do que no dizer do professor (ALMEIDA FILHO, 1999). Contudo, por se tratar de uma franquía, não foi permitido que adentrássemos e observássemos a práxis do professor de TWAIN'S dentro de sala de aula. Valemos então dos do dizer dos professores para delinear como a tensão de abordagem se revela(va) nesse contexto. 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 franquia, mas, conforme sentença Almeida Filho (1997), 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*.

Análise de dados

Interpretando as três vozes informantes de registros deste estudo, a saber, minha própria voz (F) como pesquisadora e ex-professora da franquia a qual denominamos TWAIN'S, a de F1 e a de F2 como professores do contexto investigado, bem como, as materializações das dimensões da operação do ensino de línguas, traremos, nesta seção, algumas discussões feitas a partir dos dados coletados na dissertação de mestrado de Bezerra (2007). No primeiro momento, traremos, por razão de limite de espaço, uma amostra de análise feita especificamente na dimensão da avaliação, e posteriormente, sintetizaremos os resultados encontrados nas outras dimensões de ensino a fim de delinear algumas implicações deste estudo.

Amostra da análise da dimensão da avaliação

A análise das entrevistas semi estruturadas e da história de vida dos professores investigados permite afirmar que, tais como as outras três dimensões, quais sejam, planejamento, produção de material didático e método, 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 estavam totalmente elaboradas pelos especialistas da franqueadora. Por avaliações nas escolas de TWAIN'S referimos simplesmente às provas, pois esses eram o único instrumento empregado para realizar a dimensão avaliativa. Essas conclusões encontram respaldo nos trechos seguintes:

[1]

“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”.

(Trecho da história de vida de F)

[2]

“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”.

(Trecho da entrevista com F1)

[3]

“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.”

“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”.

(Trecho da entrevista com F2)

A partir desses trechos, constatamos que esses três 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 como partes integrais do desenvolvimento de sua proficiência. No entanto, o excerto 3 testemunha que atualmente a unidade franqueada, onde dois dos informantes trabalharam, está permitindo que se faça também uma avaliação qualitativa do aluno ao considerar o dia-a-dia dos eventos de sala de aula.

Um dos informantes ainda trabalhava (pelos menos até 2007, ano em que os dados foram coletados) em TWAIN’S e afirmou que ele pelo menos podia avaliar 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 pode evidenciar 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, a partir dos dados oriundos da minha narrativa de vida, das entrevistas semi estruturadas e da análise do material didático, procuramos definir os contornos e termos componentes da abordagem da franquia analisada, que constatamos ser de vertente gramatical com momentos comunicativos. Além disso, percebemos que, nesse *locus*, as abordagens de ensinar do professor e de aprender do aluno entram em 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, como exemplifica o excerto 4, 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.

[4]

“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” .

(Trecho da entrevista com F1)

A dimensão da avaliação em TWAIN'S despreza consideravelmente as opiniões, sentimentos, crenças e vivências tanto dos professores como dos alunos, segundo os informantes (ver excertos 5, 6 e 7, por exemplo). Mas, por outro lado, ao trazer essa e as outras dimensões em forma de “pacote pronto”, TWAIN'S, de certa forma, pode facilitar o trabalho de “professores”, em outras palavras, instrutores que preferem ser condutores do ensino de outrem, ao invés de planejar, em co-participação com os alunos, momentos significativos e idiossincráticos em sala de aula.

Os dados, tais como os dos excertos 5, 6 e 7, também evidenciam que 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.

[5]

“(...) em muitos momentos eu senti fazendo algo que foi mandado que eu fizesse. Então, eu cumpria aquele papel”.

(Trecho da entrevista com F1)

[6]

“Na franquia, não era realmente eu que estava ali, era o professor da franquia, aquele que deveria seguir uma doutrina que ele não tinha

conhecimento sobre a legitimidade da mesma. Talvez uma marionete manipulada pela franquia”.
(Trecho da história de vida de F)

[7]

É (...) quando essas atividades causam/ suscitam essas discussões, eles[alunos] 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” .
(Trecho da entrevista com F2)

Para nós, o ato de TWAIN’S 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 que não são os especialistas tornam-se, por conveniência, inaudíveis.

Vejam, então, na subseção seguinte como a análise da dimensão da avaliação em TWAIN’S se soma a síntese da discussão feita em Bezerra (2007) sobre as outras três dimensões e as implicações disso no que pese a confluência da abordagem da franquia, da abordagem do professor e da abordagem dos alunos no contexto analisado.

Síntese da discussão dos dados

Os dados analisados na seção anterior acrescidos de outros em Bezerra (2007) sugerem que, em TWAINS, a força potencial ativada sob as condições desse ensino franqueado é a abordagem da franquia (AF). 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 da unidade franqueada. Diante dessa locação hegemônica da AF, a abordagem do professor (AP) e a abordagem dos alunos (AA) apresentam-se ora na condição de subservientes a AF, como mostra os excertos 5,6 e 8, e ora sobrevivem a ela, como mostram os excertos 7, 9 e 10.

[8]

“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 vunerarizei tanto à abordagem da franquia.”

(Trecho da história de vida de F)

[9]

(...) “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 (...)Depois com 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”

(Trecho da história de vida de F)

[10]

“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”.

(Trecho da entrevista com F2)

Para Almeida Filho (1997), 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. No contexto de 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 ao tentarem, em surdina, alterar o pacote pronto da franquia, o que implica em um estágio de transgressão da AF, conforme testemunham os excertos 11, 12 e 13.

[11]

“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 eu tentava apressar algumas coisas que a meu ver não eram tão importantes assim para poder colocar o que eu achava mais importante”.

(Trecho da entrevista com F1)

[12]

“Às vezes, eu tentava driblar a rotinização trabalhando uma música, um clipe, e um filme. 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”.

(Trecho da história de vida de F)

[13]

“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” .

(Trecho da entrevista com F2)

Logo, em TWAIN’S, é a abordagem da franquia a timoneira da práxis do professor. Sua própria abordagem de ensinar somada a abordagem de aprender dos alunos assumem a segunda e terceira classificação, respectivamente, no tocante à determinação das decisões e ações configuradoras do processo de ensino-aprendizagem.

É válido, também, pontuar o quanto a complexidade inerente ao processo de ensino-aprendizagem de línguas se faz também presente no contexto de ensino franqueado posto sob análise. Além da abordagem da franquia, duas outras, a abordagem de ensinar do professor e a abordagem de aprender do aluno podem levar, juntas (ou não), o professor regente a tomar decisões e executar ações que não condizem com as doutrinadas pela franquia.

Observa-se, pelos excertos 11, 12 e 13, que a constante previsibilidade dos eventos e materializações da sala de aula da franquia TWAIN’S é categorizada como enfadonha, rabugenta e marginalizante 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 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, exemplificadas nos excertos 11, 12 e 13, 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, do ponto de vista dos professores-informantes, 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, pudemos perceber 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 fasagem pela franquia, “mostram suas caras” nessa arena, incidindo, respectivamente como segunda e terceira. Há, portanto, uma flagrante tensão de abordagens em TWAIN'S, cujos estágios são: subserviência, sobrevivência e transgressão.

Quais são esses estágios?

Considerações finais

A sala de aula de LE é, literalmente, uma arena, na qual titãs abordagens digladiam a fim de assumirem o comando do leme da grande operação de ensino-aprendizagem que será sempre incomodado pela tensão com a força de abordagens de segundos, terceiros, e assim sucessivamente. 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 e aprender. 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 proficiente na língua-alvo ao invés de um professor competente de LE, uma vez que aquele é o pré-requisito para se trabalhar em TWAIN'S.

Ao treinar e encapsular o professor dentro de sua abordagem, a franquia analisada parece querer criar uma ilusão de que a abordagem de ensinar do professor está em perfeita simbiose com a sua, criando, pois, uma fasagem de abordagem, como definimos anteriormente. Apesar de ser a abordagem primeira da arena de TWAIN'S, a 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.

Sugerimos então, a partir deste estudo, 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 conduzir o processo de ensino-aprendizagem à maneira deles.

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 (1990), endossamos que as franquias deveriam estimular seus professores a atuarem como teóricos e seus teóricos a agirem como professores.

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 desse *status*, 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 atear 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 dentro de um contexto de ensino-aprendizagem. Circunscrevemos, aqui, que as incidências de abordagens várias nas salas de aula (não) franqueadas deveriam ser, ao invés de um combate, uma união de titãs em favor de um bem comum que é o processo de ensino-aprendizagem de LE.

Referências

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

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

- ALVARENGA, M. B. **Configuração de competência de um professor de língua estrangeira (inglês):** implicações para a formação em serviço. Tese de doutorado. UNICAMP. Campinas, 1999.
- ALLWRIGHT, D. A morte do método. In: **Horizontes de linguística aplicada**. Brasília: 2003.
- AMADEU-SABINO, M. **O dizer e o fazer de um professor de LE em Curso de Licenciatura:** Foco na Abordagem Declarada Comunicativa. Campinas, Dissertação de mestrado, UNICAMP, 1994.
- ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. 4ª ed. Campinas: Papiros, 2000.
- BANDEIRA, G. M. **Por que ensino como ensino!** A manifestação e a atribuição de teorias informais no ensino de professores de LE (inglês). Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, IL/UnB, Brasília 2003.
- BASSO, E. A. **A construção social das competências do professor de LE:** entre o real e o ideal, um curso de Letras em estudo. Tese de doutorado do Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada, IEL/Unicamp, Campinas, 2001.
- 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.** Dissertação de mestrado, IEL/ UNICAMP. Campinas, 1995.
- BEZERRA. D.S. **Salas de aula (não)franqueadas:** arenas de abordagens de primeiros, segundos e terceiros. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, IL/UnB. Brasília, 2007.
- CELANI, M. A. A. **Ensino de línguas estrangeiras:** olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. A. (org.) O ensino de segunda língua: redescobrimo as origens. São Paulo: EDUC, p. 147-161, 1997.
- CONNELY, F. M. & CLANDININ, D. J. **Narrative Inquiry:** Experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- 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. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, IEL/Unicamp, Campinas, 2005.
- KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods**. Macrostrategies for Language Teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.
- 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.

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 Linguística Aplicada, IL/ UnB

NUNAN, D. **Research methods in language teaching.** 15. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

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

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflexive teaching in second language classrooms.** Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

STAKE, R. (1995). **The art of case research.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

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 Linguística Aplicada, IL/UnB.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 15-38.

_____. Biographical connections: Experiences as sources of legitimate knowledge. **QSE – International Journal of Qualitative Studies in Education**, v.13, n.3, p.251-162, 2000.

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

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar do professor. **CONTEXTURAS: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, n.6, p.59-77, 2002.

Texto recebido em 26/03/10.

Aprovado em 22/02/11.