

**DILEMAS DE UM PROFESSOR  
DE LÍNGUA INGLESA  
(EN)(DE)FORMADO EM  
FRANQUIA NA  
IMPLEMENTAÇÃO  
DE SEU PRÓPRIO  
PLANEJAMENTO<sup>1</sup>**

BEZERRA, Daniella de Souza<sup>2</sup>

---

1 O presente artigo constitui um recorte da pesquisa de mestrado de Bezerra (2007), que foi, por sua vez, orientada por José Carlos Paes de Almeida Filho, a quem devo meus sinceros agradecimentos.

2 Mestre em Lingüística Aplicada pela UnB. Professora do CEFET-GO. Endereço eletrônico: mail.daniella@jatai.cefetgo.br.

**RESUMO:** Neste artigo, fazemos uma análise do material didático e dos depoimentos em *blogs* de um professor que trabalhou em dois diferentes *loci* de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa: 1) franquia tradicional de ensino de Inglês (TWIN'S); e 2) curso não-franqueado próprio (FOX'S). O objetivo é o de suscitar uma reflexão no tocante à dimensão do planejamento e à importância da intervenção da abordagem de ensinar do professor e da abordagem de aprender dos alunos na operacionalização dessa etapa tanto em escolas de idiomas franqueadas como nas não-franqueadas. Ademais, a fim de melhor validar os dados, entrevistamos dois outros professores que trabalharam nesses *loci*. Os resultados da análise evidenciaram a dificuldade que o professor pesquisado teve ao implementar seu próprio planejamento em FOX'S, em razão da sua total marginalização em TWIN'S. As implicações dessas evidências (re)acendem a necessidade de empoderar a abordagem de ensinar do professor e a abordagem de aprender dos alunos, a fim de singularizar e otimizar as decisões e ações a serem tomadas para cada (sala de) aula de língua estrangeira.

**PALAVRAS-CHAVE:** abordagem de ensino e aprendizagem; franquia de idiomas; planejamento.

**ABSTRACT:** In this article, we analyze materials and *blogs'* entries of a teacher who has worked in two different *loci* of English teaching and learning: 1) traditional language school franchise (TWIN'S); and 2) private language school, non-franchised (FOX'S). The aim is to promote some reflections on the planning dimension and on the importance of the intervention of the teacher's teaching approach and the student's learning approach in the operationalization of this phase in both franchised and non-franchised language schools. We also have interviewed two other teachers who have worked in those *loci*, in order to make our data become reliable. The results show the teacher's difficulties in planning at FOX'S, due to the fact he was marginalized, regarding this dimension, at TWIN'S. The implications of these evidences points to the necessity to empower the teacher's teaching approach and the student's learning approach, in order to singularize and optimize the decisions and actions regarding each foreign language classroom.

**KEY-WORDS:** teaching and learning approach; language franchising; planning.

## I INTRODUÇÃO

Muitos esforços estão sendo despendidos a fim de se tentar minimizar o "buraco negro" existente na formação de incontáveis professores de línguas, que apresentam, confor-

me 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 e privadas. 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 língua estrangeira (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 reflete sobre sua ação, já que essa ação também está sendo franqueada. Acreditamos que, nessas arenas de ensino franqueado de línguas, o professor, por ser um mero distribuidor do objeto da franquia – a qual detém, para todas as operações, aquilo 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.

Este recorte da pesquisa de Bezerra (2007) também emerge da percepção basilar de que, na arena das abordagens incidentes em toda situação de ensino de língua, pode se dar uma luta de titãs. O conflito descrito e interpretado neste estudo é travado entre a abordagem de uma franquia brasilei-

ra tradicional (aqui denominada TWAIN'S), a abordagem de aprender dos alunos e a minha própria abordagem de ensinar ao longo de minha trajetória como professora de Inglês numa dessas escolas franqueadas e em outra escola de inglês não-franqueada (aqui convencionalizada FOX'S).

Formada com lacunas<sup>3</sup> por uma universidade pública do Estado de Goiás, que nem ao menos pôde garantir a mim e aos meus colegas de graduação a constituição 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 à 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 que uso para materializar a dimensão do planejamento da operação global do meu ensino é realmente uma abordagem singular, independente, ou uma abordagem plasmada pela franquia e à qual estive exposta nesses anos.

## 2 METODOLOGIA

Utilizando, pois, um *corpus* oriundo de 1) depoimentos em *blogs* sobre a minha vivência em TWAIN'S e em FOX'S, e 2) análise do material didático adotado nesses contextos e

---

3 Sobre a deficiência dos cursos de formação de professores de línguas, ver: Vieira-Abrahão, 1999; Almeida Filho, 1999; Calvacanti e Moita Lopes, 1991; Moita Lopes, 1996; Filgueira dos Reis, 1991.

de entrevistas semi-estruturadas com outros dois professores (aqui denominados F1 e F2) que trabalharam em ambos os contextos, objetivamos, neste recorte, entender o percurso, em termos qualitativos, de formação de um professor de inglês de franquia e a trama de implementação do seu próprio planejamento, a fim de responder à seguinte pergunta: Qual o grau de in(ter)dependência entre minha abordagem de ensino e a abordagem de ensino da franquia TWAIN'S ao orientar meu planejamento em FOX'S?

Em consonância com o objetivo e a pergunta de pesquisa que encabeçam este estudo, lançaremos mão 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 Linguística Aplicada (LA). 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 (1999), 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 pesso-

al e no de outros que estejam ou estiveram submetidos às amarras de uma abordagem de franquia.

Para abarcar o objetivo e a pergunta aqui propostos, 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*.

### 3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Acreditamos, iluminados por Almeida Filho (1997), 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 maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. Procuraremos focalizar, nesta seção, especificamente a 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 franqueado de línguas) 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 com vistas a 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 (1997) esclarece que as duas bases, de acordo com determinantes de momentos his-

tóricos, representam posições de antagonismo com relação às 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 era/é de total incumbência do especialista da área, que elaborava/elaborará o material didático (livro didático) que guiava/guiará 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 de 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 língua-alvo, visando a 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 (2007). 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, os perfis de formação dos professores que implementarão o curso, a cultura de aprender dos alunos e de ensinar da escola, o papel da língua-alvo na comunidade – para daí organizar as unidades de trabalho/estudo/ensino, constituem as duas etapas do planejamento que estão imbricadas nos objetivos do curso.

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

Almeida Filho (2007) 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 a compreender o funcionamento da LE e, por meio 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 experiênci-



as serão promovidas e os conteúdos implícitos nessas experiências. Para Almeida Filho (2007), 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.

Cabe, ainda, nesta seção, diferenciar a natureza dos planejamentos *produtual* e *processual*, na perspectiva de Prabhu (1983 apud STERNFELD, 1996). 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 produtual, mas, ainda, a maneira como ele é trabalhado na interação entre professor, aprendizes, textos e atividades.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Analisando os livros didáticos dos níveis básico, intermediário, avançado e conversação livre de TWAIN'S, constatamos que o planejamento de todos eles esteve sob 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 I corroboram essa constatação:

**QUADRO I – EVIDÊNCIAS SOBRE O PLANEJAMENTO DE TWAIN'S.**

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."

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 idiossincrasias do aluno das centenas de escolas dessa franquia. A seguir, discutiremos como a dimensão do planejamento ocorreu em FOX'S.

Por outro lado, ao observar meu depoimento, no Quadro 2, feito no *blog* 16, que versa predominantemente sobre como o planejamento de FOX'S foi processado, constatamos que ele parte primeiramente de uma identificação paulatina e multicontextual do cosmo de interesses dos alunos, que pode ser, nesse caso, circunscritos em dois: música e vida pessoal. O excerto seguinte corrobora essa evidência:

**QUADRO 2 – EVIDÊNCIA SOBRE O PLANEJAMENTO EM FOX'S.**

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."

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 do que os obtidos por meio do planejamento da franquia, que, como foi visto, marginalizava o professor e o 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 modo como TWAIN'S sistematizava os conteúdos a serem instruídos nessas etapas. Os termos negritos no excerto apresentado no Quadro 3 demonstram tal manutenção:

**QUADRO 3 – EVIDÊNCIA SOBRE O AINDA ENRAIZAMENTO DO PLANEJAMENTO DE FOX'S EM TWAIN'S.**

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
<p style="text-align: center;">Blog 15</p>	<p>"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 tentei fazer esse conhecimento vir à 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."</p>

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 no *blog* 15.

Com o transcurso dos níveis, a percepção de que o estudo formal das estruturas lingüísticas não estava resultando no 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, transcrito no Quadro 4:

DILEMAS DE UM PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA (EN) (DE) FORMADO EM FRANQUIA NA IMPLEMENTAÇÃO DE SEU PRÓPRIO PLANEJAMENTO<sup>1</sup>

**QUADRO 4 – EVIDÊNCIA SOBRE MUDANÇA DE DIRECIONAMENTO DO PLANEJAMENTO EM FOX'S.**

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
Blog 15	"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 nos próximos níveis não colocaria mais tópicos gramaticais, criar oportunidades para motivar os alunos a se expressarem. Mas até pouco tempo eu achava imprescindível a arquetipação desse esqueleto gramatical."

A observação do desenvolvimento dos mesmos alunos nos níveis intermediários e avançados atrelada com recentes estudos pessoais no âmbito da Linguística Aplicada revelaram que a competência comunicativa deles aumentava proporcionalmente à oportunidade de insumos cativantes e sob medida, e não via transmissão das estruturas que edificavam o arcabouço da Língua Inglesa. Tendo isso em mente, os planejamentos dos outros níveis passam a assumir um caráter de imprevisibilidade consciente, tendo como timoneiro a dinamicidade das experiências dos eventos ocorridos na arena de FOX'S. Mais outro trecho do *blog* 15, no Quadro 5, mostra essa desfranqueação da abordagem de TWAIN'S:

**QUADRO 5 – EVIDÊNCIA SOBRE DESFRANQUEAÇÃO DA FOX'S DE TWAIN'S.**

LOCAL DO TRECHO	EVIDÊNCIA
<p style="text-align: center;">Blog 15</p>	<p>"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."</p>

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 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 F2 no Quadro 6:

**QUADRO 6 – EVIDÊNCIA SOBRE A CASTRAÇÃO DA LIBERDADE EM TWAIN'S.**

PERGUNTA FEITA À F2	RESPOSTA DE F2
<p>E como você percebia a satisfação dos alunos?</p>	<p>F2 - 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 às vezes eles não me falavam nada. Eles acomodavam com o método mesmo.</p>

Por esse trecho, vemos como as amarras dos nós da abordagem da franquia TWAIW'S limitavam F2 e seus alunos nos momentos de maior fruição da aula. Ao sentirem-se impotentes diante dessa hegemonia, os alunos, conforme o professor, acabam se acomodando com o método da franquia TWAIN'S.

Em suma, vimos 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. Sobre essa dimensão da operação global do ensino em FOX'S incidiam, portanto, forças que a moviam para um fluxo de ações e decisões ora encabeçado pela abordagem do aluno, ora pela abordagem da franquia e ora pela minha abordagem de ensino, ocorrendo, pois, um processo de tensão alternada<sup>4</sup>. Ademais, essa variação irregular de força de influências dessas abordagens na arena de FOX'S indica que, nesse *locus*, ocorre (u) uma desfasagem<sup>5</sup> de abordagem.

---

4 Para o estudo de Bezerra (2007), a tensão alternada difere da tensão contínua porque ocorre uma troca (in)voluntária de abordagem, provocando, na operação global de ensino de um dado professor, um fluxo de ações, decisões e evidências que ora movem-se em direção à abordagem da franquia, ora rumo à sua própria abordagem de ensino. Em um processo de tensão alternada, o professor de línguas pode alternar a abordagem conforme o lugar e o tempo de seu trabalho e, ainda, conforme a configuração das suas competências.

5 Segundo Bezerra (2007, p. 48), ao se comparar a força abordagem da franquia com abordagem de ensinar do professor, nota-se 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, apresentando, pois, fases irregulares. Esse processo foi nomeado de 'desfasagem de abordagem'.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo deste artigo, que foi o de mapear o percurso de formação de um professor de inglês de franquia e a trama de implementação do seu próprio planejamento, percebemos que, em salas de aula não-franqueadas, como a de FOX'S, é ideal que a dimensão do planejamento, assim como as outras dimensões da grande operação do ensino-aprendizagem de línguas, tenha como guias primeiros a abordagem de ensinar do professor e/ou a abordagem de aprender dos alunos.

Evidenciamos que os professores de língua estrangeira que passaram muitos anos em salas de aula de escolas franqueadas, como as de TWAIN'S, precisam estar atentos ao grau de plasmagem que a abordagem da franquia exerceu sob suas abordagens de ensinar, a fim de, se necessário, romper as algemas impostas por esse titã. Empoderar a própria abordagem de ensinar professor e a abordagem de aprender do aluno é o caminho para driblar a alienação e a marginalização promovida pela abordagem da franquia em e fora de sua arena de hegemonia.

Todavia, vimos que um professor que não teve uma boa formação enquanto professor de LE estará muito mais vulnerável à plasmagem exercida pela abordagem da franquia. Sugerimos, então, que as franqueadoras de ensino de línguas desenvolvam uma atitude constante de "dar voz", desde a dimensão do planejamento até a dimensão da avaliação, aos professores e alunos de suas franquias, no intuito de se poder, juntamente com eles, projetar um tipo de processo de ensino-aprendizagem que atenda aos interesses, às expectativas e aos objetivos de todos, e não simplesmente aos objetivos dos especialistas da franqueadora. Ademais, aconselhamos os professores de cursos de idiomas (franqueados ou não-franqueados) a filtrarem sempre suas decisões e ações via reflexão das implicações de sua práxis diária.

Por conseguinte, defendemos que, em toda sala de aula, franquizada ou não, deva-se investir na construção de uma



harmonização entre as dimensões social, pessoal e pedagógica. Ao invés, então, de promover grandes empreitadas de treinamento dos professores das unidades franqueadas, no intuito de assegurar que esses profissionais compreendam o que, como e por que devem fazer aquilo que fora previamente 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 de todas as concepções que subjazem às dimensões desse ensino. Tal procedimento evitaria as tensões que emergem do fato de os professores terem de trabalhar com um tipo de abordagem que digladia com a sua.

Ignorar, enfim, que é imprescindível abrir espaço, no microcosmo de cada unidade franqueada, para as dimensões social e pessoal, torna-se uma insensatez. Subestimar as ricas e possíveis contribuições que essas duas dimensões podem acarretar na operação de ensino em benefício somente da dimensão pedagógica torna-se mais insensato ainda. Valendo-nos dos pressupostos de Prabhu (1987), endossamos que as franquias e os cursos de formação de professores de LE deveriam estimular seus alunos-professores a atuarem como teóricos e seus teóricos a agirem como professores.

## REFERÊNCIAS

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.

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

BASSO, E. A. *A construção social das competências do professor de LE: entre o real e o ideal, um curso de Letras em estudo*. 2001.

Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BEZERRA, D. S. *Salas de aula (não)franqueadas: arenas de abordagens de primeiros, segundos e terceiros*. 2007. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BOURDIEU, P. *Language and symbolic power*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 17, p. 133-144, 1991.

CAZDEN, C. B. *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heineman, 1988.

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

FILGUEIRAS DOS REIS, M. R. *Uma análise da disciplina Prática de Ensino de Inglês nas instituições de ensino superior do Norte do Paraná*. 1991. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Perdizes, 1991.

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

MOURA, G. A. *A harmonização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional*. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

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.

STERNFELD, L. *Aprender Português–Língua Estrangeira em ambientes de estudo sobre o Brasil: a produção de um material*. 1996. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Es-

tudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

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: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). *Parâmetros atuais no ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 29-50.