JULIANA MARIA FRANCO TAVARES

**A CULTURA INSTITUCIONAL DE UMA ESCOLA
DE LÍNGUAS**

**CAMPINAS
2008**

JULIANA MARIA FRANCO TAVARES

A CULTURA INSTITUCIONAL DE UMA ESCOLA DE LÍNGUAS

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem
da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção
do título de Mestre em Lingüística Aplicada.
Orientadora: Prof^a Dr^a Elza Taeko Doi

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Estudos da Linguagem
2008

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

T197c	<p>Tavares, Juliana Maria Franco. A cultura institucional de uma escola de línguas / Juliana Maria Franco Tavares. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.</p> <p>Orientador : Elza Taeko Doi. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Cultura. 2. Ensino. 3. Língua estrangeira. 4. Crenças. 5. Escolas de línguas. I. Doi, Elza Taeko. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p> <p>oe/iel</p>
-------	--

Título em inglês: The institutionalized culture of a language school.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Culture; Foreign language; Teaching; Beliefs; Language schools.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Elza Taeko Doi (orientadora), Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo e Profa. Dra. Eunice Ribeiro Henriques. Suplentes: Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos e Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci.

Data da defesa: 15/09/2008.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Elza Taeko Dói

Elza Taeko Dói

Eunice Ribeiro Henriques

ER Henriques

Douglas Altamiro Consolo

D Altamiro Consolo

Ana Maria Ferreira Barcelos

Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci

IEL/UNICAMP

2008

Dedico esta dissertação:

Ao meu pai, João (em memória), por ter dado tanta importância à educação que ele mesmo nunca pôde receber, mas que sempre fez questão que suas filhas tivessem e por ter sempre acreditado que eu poderia ser aquilo que eu quisesse.

A minha mãe, Maria, pelo amor e apoio incondicionais, em todos os momentos, sem nunca julgar ou condenar minhas decisões.

Ao meu marido, Carlos, por ser minha fortaleza em todos os momentos difíceis, por comemorar comigo os momentos felizes, por compreender e apoiar minhas decisões, e acima de tudo, por estar em minha vida e me fazer sentir a pessoa mais feliz e amada do mundo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua luz, seu caminho e sua presença constante em minha vida.

À minha família: minha mãe, minhas irmãs e meu marido, por estarem ao meu lado sempre e por me apoiarem incondicionalmente.

A todos os meus amigos, que durante esses anos de pesquisa estiveram ao meu lado me incentivando, me dando broncas quando necessário e acima de tudo acreditando em mim.

À Professora Doutora Elza Taeko Doi, minha orientadora, por sua paciência, dedicação, compreensão e encorajamento.

Ao Professor Doutor Douglas Altamiro Consolo, por suas valiosas sugestões, por sua disponibilidade a ajudar e pela delicadeza nos comentários e críticas durante a qualificação.

À Professora Doutora Eunice Ribeiro Henriques, por sua imensa colaboração, tanto em seus valiosos comentários na qualificação quanto por sua gentileza na sugestão de textos e roteiros para as fases mais obscuras deste trabalho.

À Professora Doutora Terezinha Maher, por ter acreditado em meu potencial, ao conceder-me uma vaga como aluna especial em umas das disciplinas mais prazerosas que já cursei.

Às professoras do IEL com as quais tive o prazer de cursar disciplinas: Professora Doutora Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci, Professora Doutora Carmen Zink Bolognini, Professora Doutora Denise Bértoli Braga e Professora Doutora Marilda Couto Cavalcanti. Sua importância em minha caminhada acadêmica é imensurável e eterna. Suas convicções são admiráveis e inspiradoras.

Aos funcionários da SPG-IEL, pela atenção e paciência.

Às bibliotecárias do IEL, pelo atendimento gentil e prestativo.

A CAPES, pelo importantíssimo auxílio financeiro.

A todos aqueles que de alguma maneira contribuíram para essa pesquisa, extenso número de pessoas que não mencionarei por medo de injustamente me esquecer de alguém.

Em especial, a todos os participantes da pesquisa, por sua contribuição, sua gentileza, pelo tempo dedicado a essa pesquisa e por abrirem suas portas para a pesquisa. Sem sua colaboração, esse trabalho não seria possível.

RESUMO

Esta é uma pesquisa qualitativa e etnográfica que desenvolve uma análise interpretativista das respostas dos participantes a um questionário e a uma entrevista não-estruturada. O objetivo é analisar três institutos de língua inglesa, em São Paulo e no Rio de Janeiro (no sudeste do Brasil), afiliados a uma franqueadora de renome nacional (que tem um total de 350 institutos e 150.000 alunos). Os fundamentos teóricos deste trabalho incluem o sóciointeracionismo de Vygotsky (2005); a hipótese de aprendizagem/aquisição, de Krashen; a psicologia cultural, de Bruner (2008); a abordagem comunicativa, de Savignon (2001); as crenças, de Richards e Lockhart (1994), e o conceito de tarefas, de Prabhu (1987). A análise centra-se nas características culturais deônticas e epistêmicas, ou seja, nos dois tipos de normas culturais: as explícitas (obrigações, papéis sociais, abordagem ou método) e as implícitas (comportamento, crenças e choques culturais), respectivamente. Segundo Bruner (2008), as culturas institucionais são “reais” no sentido de que suas normas são internalizadas, o que, por sua vez, ajuda a manter o sistema. Parafraseando Bruner, essas culturas somente podem ser analisadas a partir da perspectiva dos participantes (representados, neste trabalho, pelo coordenador, pelos orientadores e professores) porque aquilo que está na mente destas pessoas reflete a sua cultura (e vice-versa). Os resultados revelam que o conceito de linguagem dos participantes é o fator essencial na configuração das culturas institucionais, tais como os institutos de línguas.

Palavras-chave: cultura; ensino e aprendizagem de língua estrangeira; crenças; escolas de línguas.

ABSTRACT

This is an ethnographic qualitative study that employs interpretative analysis of the participants' answers to a questionnaire and to an unstructured interview. The purpose is to investigate three English-speaking language institutes in São Paulo and Rio de Janeiro (Southeastern of Brazil), affiliated to a famous national franchise (which has a total of 350 institutes and 150,000 students). The theoretical underpinnings of this work include Vygotsky's social constructivism (2005), Krashen's learning/acquisition hypothesis (1988), Bruner's cultural psychology (2008), Savignon's communicative approach (2001), Richards and Lockhart's beliefs (1994) and Prabhu's concept of tasks (1987). The analysis focuses on deontic and epistemic cultural characteristics, that is, on the two types of cultural norms: explicit (obligations, social roles, approach or method) and implicit (behavior, beliefs and culture shocks), respectively. According to Bruner (2008), institutionalized cultures are "real" in the sense that cultural norms become internalized, which, in turn, helps to maintain the system. To paraphrase Bruner, these cultures can only be analyzed from the perspective of the participants (represented, in this work, by the coordinator, supervisors and teachers) because what is in their mind reflects what is in their culture (and vice versa). The results reveal that the participants' concept of language is the essential factor in shaping institutionalized cultures, such as language institutes.

Key-words: culture; foreign language teaching and learning; teachers' beliefs; language schools.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
Justificativa	7
Objetivos e perguntas de pesquisa	8
Organização da tese	10
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
1. Vygotsky e a teoria Sociointeracionista de aprendizado	12
2. Krashen, <i>acquisition x learning e comprehensible input</i>	15
3. A Abordagem Comunicativa de ensino.....	18
4. O ensino de línguas através de tarefas	24
5. Crenças	29
6. O conceito de cultura institucional e sua aplicação na escola de línguas	34
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE PESQUISA	39
Participantes	41
Metodologia de pesquisa e instrumentos de coleta de dados	44
CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS.....	47
Macro- tópico I – <i>Cultura Bilíngüe Institucional</i>	48
1. Papéis sociais	48
2. Corpo docente	52
3. Formação docente	55
4. Orientação pedagógica	64
5. Interferência entre culturas e choques culturais	69
6. Crenças	72
Macro-tópico II – <i>Língua Estrangeira</i>	75
1. Concepção de linguagem	75
2. Aprendizagem e aquisição de línguas.....	78

3. Ensino de línguas	79
4. Material Didático	81
5. Considerações finais	85
CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
ANEXOS	
Anexo I – Roteiro da entrevista com o coordenador pedagógico regional	101
Anexo II – Roteiro para entrevista com orientadores pedagógicos	102
Anexo III – Questionário para professores	103

INTRODUÇÃO

O alcance e a consolidação das escolas de idiomas no Brasil é um fato difícil de ser contestado, haja vista o vasto número de tais instituições espalhadas pelo país. Nos dias de hoje, é quase impossível encontrarmos uma cidade na qual não haja ao menos uma escola de línguas que ensine inglês e espanhol. A maioria delas trabalha dentro do sistema de franquias – a “marca” da escola é vendida a quem se interessa em abrir esse tipo de negócio e em troca a rede fornece ao franqueado o suporte necessário para que sua escola se encaixe dentro dos padrões estabelecidos. Tal suporte inclui, na maioria das vezes, material didático padronizado (de uso obrigatório), treinamentos, visitas periódicas, material de apoio e consultoria de marketing. Em troca, o franqueado deve pagar pelo uso da marca (*royalties*) e cumprir as normas estabelecidas pela rede franqueadora.

No Brasil, a maioria das grandes escolas de línguas é adepta de tal sistema. Dados presentes no sítio eletrônico da Associação Brasileira de Franchising e nos sítios de algumas franquias de ensino de idiomas nos levaram a concluir que as quinze maiores franquias de escolas de idiomas no país somam juntas mais de cinco mil unidades, espalhadas pelo Brasil e, em alguns casos, no exterior. Dentre estas, quase a metade pertence às duas maiores franquias da lista (vide Tabela 1). Outro dado interessante é o fato de as escolas de idiomas serem consideradas um segmento distinto pela associação, ou seja, elas não fazem parte do segmento de educação e treinamento na página eletrônica da ABF, mas estão incluídas em um próprio segmento denominado “escolas de idiomas”. Diante desses dados, é mais do que seguro afirmar que tais instituições podem ser um negócio lucrativo e bem-sucedido, já que um público, baseado na convicção de que é imprescindível saber outras línguas em um mundo cada vez mais “globalizado”, garante a continuidade e o sucesso de tal atividade.

Tabela 1 – Quinze maiores franquias de ensino de idiomas (em número de unidades).

Nome da Escola	Número de unidades
Wizard Idiomas	1210*
Escolas Fisk	930*
CCAA	825
CNA	450
Yáziqi Internexus	360
Skill Inglês Espanhol	349
Alps	156
Pbf - Pink And Blue Freedom	150
Wise up	130
Number One Idiomas	100
The Kids Club - Inglês Só Para Crianças	95
Planet Idiomas	83
Abc- American Brazilian Center	78
Wisdom	77
All- Alternative Language Learning	70

Fontes: www.empreendedor.com.br/franquias/

www.wiseup.com.br

www.wisdom.com.br

www.fisk.com.br

*Escolas no Brasil e exterior

O público das escolas de idiomas não só é extenso, mas também é variado. Tais instituições abrigam um público que a escola regular, seja ela da rede privada ou pública, também não pode atender: adultos que não tiveram a oportunidade de ou êxito em aprender inglês na idade escolar. Esse público procura as escolas de línguas, entre outras razões, porque necessita ou deseja aprender outras línguas, dentre elas a língua inglesa, para fins profissionais, seja para manter-se ou para entrar no mercado de trabalho. Outros ainda procuram os institutos de idiomas simplesmente por vontade de aprender a língua para poder viajar para o exterior, ou para continuar seus estudos.

Crianças e adolescentes também compõem o público das escolas de idiomas, já que a crença de que não se aprende a falar inglês na escola, mencionada anteriormente, é disseminada entre os pais. Assim como essa crença, a idéia da importância de se aprender uma língua estrangeira para o “futuro” e para melhores oportunidades profissionais se

encontra enraizada não só entre pais, mas também entre professores, como afirma Freitas (2003, p. 100). O fato das escolas de idiomas englobarem também o público em idade escolar nos leva a destacar ainda mais a importância dessas instituições no contexto educacional brasileiro, já que deveriam agir em conjunto com a escola regular na construção do conhecimento em língua estrangeira.

Assim como outros segmentos de mercado, no mercado das escolas de idiomas podemos encontrar escolas de variados padrões de qualidade, da mesma forma que encontramos universidades, escolas particulares e escolas públicas de todos os padrões. Apesar de sabermos que o padrão de qualidade de muitos cursos de idiomas seja problemático e sabermos também do interesse comercial, em detrimento do interesse pedagógico de diversas “instituições”, que surgem em nosso país todos os dias trazendo para o mercado métodos revolucionários de ensino de línguas, não há dúvidas também de que há muitas instituições sólidas e comprometidas com a qualidade. Tais escolas, algumas atuantes na área de ensino de LE há vários anos, mantêm uma preocupação com a qualidade de ensino, através do diálogo com disciplinas como a Linguística Aplicada, a Pedagogia e a Psicologia na elaboração de seus cursos. Porém, essas escolas não deixam de ser prestadoras de um serviço – o aluno paga um determinado valor para que possa aprender uma língua e, diante de insatisfação, pode procurar outra escola. Por isso, para que possam manter-se sólidas no mercado, as escolas de idiomas se preocupam em equilibrar questões mercadológicas com questões pedagógicas, já que a concorrência é grande. Encontrar o equilíbrio entre os dois lados é o grande desafio dessas instituições e o que vemos muitas vezes acontecer é o predomínio do aspecto comercial em detrimento do educacional.

Como já foi dito anteriormente, estamos diante de um grande e variado público; a demanda alta implica em uma maior quantidade de escolas. A alta competitividade exige que as escolas procurem por profissionais que tenham, acima de tudo, bom conhecimento da língua, fator que fortalece a escola mercadologicamente, uma vez que o principal argumento das escolas de línguas em suas estratégias de marketing é o foco no desenvolvimento da habilidade oral. Conseqüentemente, os profissionais com vivência no

exterior são muitas vezes os mais requisitados, notando-se, porém, que o caráter dessa vivência não é muito relevante. O candidato pode tanto ter sido um estudante de intercâmbio ou ter sido um imigrante ilegal trabalhando em subempregos no exterior – o que importa é a experiência em um país “nativo” em seu currículo. Ressalto aqui minha própria experiência, quando aos 19 anos e recém-chegada de um programa de intercâmbio nos Estados Unidos, obtive um emprego como professora de inglês sem ao menos passar por qualquer treinamento ou possuir qualquer formação acadêmica para tal posição. Hoje sei que o único requisito preenchido por mim na época era o fato de ter adquirido, durante minha estadia nos EUA, o “inglês fluente” procurado pela escola. Confirmando nossa afirmação, Paiva (1997) divide os profissionais de ensino de LE em dois grupos distintos. Segundo a autora, os professores do estado de Minas Gerais se dividiam em

“... profissionais com fluência oral (a escrita muitas vezes deixa a desejar) adquirida através de intercâmbios culturais ou outro tipo de experiência no exterior e sem formação pedagógica; do outro lado, profissionais egressos de cursos de Letras (que lhes proporcionaram poucas oportunidades de aprender o idioma) e precária formação pedagógica. Os primeiros estão quase sempre nos cursos livres de idiomas e os segundos nas escolas de primeiro e segundo graus.” (PAIVA, 1997, p. 09)

Apesar da afirmação da referida autora descrever a realidade em Minas Gerais, sabemos que essa realidade se repete em outros estados do Brasil. Na busca por profissionais com bom domínio da habilidade oral, as escolas de línguas acabam deixando a formação específica na área de Letras em segundo plano. Na maioria das vezes, isso se dá pela falta de profissionais que possuam tanto o “inglês fluente” quanto a graduação específica. Isso acarreta na escolha por profissionais que detêm o conhecimento oral da língua, em detrimento dos candidatos que, apesar de diplomados Letras, são desprovidos de competência lingüístico-comunicativa suficiente. Apesar de todos os esforços de profissionais formadores de professores para reverter a situação, o problema acima mencionado ainda é recorrente em nossas faculdades de Letras, já que os resultados de uma mudança dessa dimensão podem levar algum tempo para aparecer.

Dessa forma, vê-se atuando nesse contexto, profissionais de diversas áreas, que agem como instrutores de línguas e são também considerados como tais, ao invés de serem tratados como educadores. O problema não está apenas no fato das escolas de idiomas

contratarem profissionais não formados na área de Letras, já que também sabemos que a maioria dos profissionais formados no referido curso, não adquire, durante a graduação, a competência lingüística mínima esperada para se lecionar (Almeida Filho, 1993; Leffa, 2001). A maior preocupação, a nosso ver, está na falta de subsídios teóricos e formação em serviço consistente para aqueles que “se tornam” professores a partir do momento que passam a lecionar nas escolas de idiomas. Na maioria dos casos, a formação oferecida pelas escolas de idiomas se resume a uma determinada carga horária de treinamento dentro da metodologia adotada pela escola, cujo foco principal é no material didático. O profissional é condicionado a trabalhar como a escola deseja, sem que seja oferecido a ele embasamento teórico para que ele saiba dizer por que age da maneira como age. Mais uma vez recorro à minha própria experiência para ilustrar a questão, já que, em três das cinco escolas de línguas onde trabalhei não tive nenhum contato com teorias de ensino de línguas e tampouco passei por sessões de formação em serviço. Com isso, o problema da teoria dissociada da prática (Freitas et. al, 2002; Consolo, 2003), encontrado em programas de formação pré-serviço de professores, se estende também para a formação em serviço. A busca de grande parte das escolas é por resultados imediatos e econômicos, como afirma Leffa (2001, p. 335); sendo assim, a maneira mais eficiente, em curto prazo, de se trabalhar com o professor ingressante, é ensiná-lo a utilizar o material didático sem trabalhar com a teoria subjacente à sua elaboração.

Segundo Leffa (2001, p. 34), estabelecer as diferenças entre formação e treinamento é um dos maiores desafios na preparação do professor. O autor define treinamento baseando-se em Pennington (1990), Wallace (1990) e Celani (2001) Em suas palavras, treinamento é definido como “ensino de técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica” (Ibid. p. 334). Já formação, nas palavras do autor,

“... é diferente: busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, a uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor. Enquanto que o treinamento limita-se ao aqui e agora, a formação olha além” (LEFFA, 2001, p. 335).

Assim como Leffa, Vieira-Abrahão (1996, p. 15) diferencia “atividades de treinamento” de atividades de desenvolvimento, destacando a importância de haver um

equilíbrio entre as duas práticas para uma formação de professores adequada ao um paradigma de ensino mais qualitativo.

É importante deixar claro que não desconsideramos a importância do treinamento dentro das escolas de línguas; entendemos que o ensino de técnicas também deve ter seu lugar na formação contínua do professor, desde que venha acompanhado por uma reflexão mais profunda sobre o funcionamento das mesmas. Porém, defendemos que é de crucial importância que as escolas forneçam ao professor uma boa formação em serviço, que entendemos como algo contínuo, em constante renovação e que envolve muito mais que “receitas” de como proceder em sala de aula (Consolo, 2003p. 58), mas mostra ao professor porque ele age como age em sua prática e o ensina a dialogar com a teoria ao invés de seguir “receitas prontas” sem qualquer senso crítico.

Freitas et. al (2002) descrevem a diferença entre modelos de orientação que denominam como orientação prescritiva e a orientação reflexiva. A orientação prescritiva, também definida como treinamento, tem como objetivo fazer com que o professor “atinga o ‘know how’ de sala de aula, através de técnicas e métodos de ensino” (p. 48). Na orientação prescritiva, o professor apenas repete em sala de aula o que lhe foi dito, como se estivesse seguindo uma receita. O profissional é visto como um instrutor e não como um co-construtor de conhecimento

Já a orientação reflexiva envolve o professor em reflexões mais aprofundadas sobre o que faz e porque o faz em sala de aula, incluindo o uso da teoria para desenvolver “uma prática diferenciada ou, pelo menos, (...) tentar transformá-la” (Ibid. p. 48). Nesse modelo de orientação, o professor é agente, tem papel transformador na sala de aula e sabe dizer por que sua prática é da maneira que é e quais teorias subjazem sua abordagem de ensinar.

Justificativa

A necessidade de pesquisas que estudem o contexto dos professores de LE que atuam dentro de institutos de idiomas e cursos livres de línguas foi o que nos levou a desenvolver o presente trabalho. Já sabemos que inúmeras pesquisas na área de Lingüística Aplicada se preocuparam em estudar o ensino de LE em contextos de ensino fundamental e médio nas escolas públicas (Rocha, 2006), particulares (Sande, 2006), nas universidades (Basso, 2001; Silva, 2005; Claus, 2005) e na sala de aula da escola de línguas (Lisboa, 2007; Bezerra, 2007). Entretanto, não temos conhecimento de pesquisas que se disponham a investigar a escola de línguas como uma cultura institucional, ainda que a importância e a presença de tais instituições em nosso país sejam cada vez maiores e mais consolidadas. Desde o surgimento das primeiras escolas de idiomas no Brasil, no final dos anos 50, o número de instituições de ensino de idiomas tem aumentado a cada ano, da mesma forma que o número de profissionais na área é também grande. Essas escolas empregam um grande contingente de profissionais formados em faculdades de Letras, além também de profissionais oriundos de outras áreas completamente distintas. Em nossa experiência, já tivemos contato com professores de língua inglesa cuja formação acadêmica era na área de Engenharia, Secretariado, Jornalismo, Administração e Direito e que, apesar de indubitavelmente possuírem a competência lingüístico-comunicativa tão necessária para se ensinar uma língua, não contavam com a formação específica na área de Letras e, portanto, nunca haviam tido contato com teorias de aprendizado.

A razão de tais profissionais serem aceitos pelas escolas de línguas está justamente no fato de que, para elas, o principal requisito para que o professor seja “bom”, é que o mesmo possua “inglês fluente”. As demais competências para ministrar aulas são transmitidas através de treinamentos, uma vez que esse candidato venha a fazer parte da escola. Portanto, é mais conveniente para a escola contratar candidatos que, mesmo sem o curso de Letras, possuam um bom conhecimento da língua (principalmente oral), do que buscar professores que, apesar de formados na área, não possuam competência lingüística considerada suficiente por essas instituições.

A preferência por profissionais com fluência no idioma é explicada pela exigência do mercado. Ora, a grande maioria dos alunos que procura as escolas de idiomas o faz para suprir uma necessidade de se comunicar oralmente na língua inglesa, habilidade que na maioria das vezes não é enfatizada nas escolas regulares. Sendo assim, é natural que os professores mais requisitados sejam aqueles que melhor dominem oralmente a língua, na crença de que tais profissionais sejam mais capazes de desenvolver a habilidade oral nos alunos.

Ao propormos fazer pesquisa dentro de uma escola de línguas, pretendemos colocar em discussão a importância de trazermos para a academia esse contexto de ensino. Afinal, somente através da observação dos fatos é que estaremos aptos a apontar não somente os problemas, mas também os aspectos positivos dessas instituições, sendo assim possível propormos caminhos para que seus professores sejam vistos como profissionais da Educação e não apenas como meros instrutores de línguas, submetidos ao caráter tantas vezes amador pelo qual são tratados por muitas dessas instituições.

Também queremos colocar as escolas de línguas como aliadas da escola regular, fazendo um trabalho em conjunto na tarefa de ensinar língua estrangeira, com a mesma preocupação com questões pedagógicas que a escola regular deve ter. Para isso, é preciso que elas formem professores reflexivos em suas práticas e que desenvolvam neles, competências além da lingüística e implícita (Almeida Filho, 1993), para se tornarem profissionais adequados. Ao trazer tais questões para a academia, esperamos chamar a atenção daqueles que elaboram materiais e metodologias nas escolas de línguas, para a importância de harmonizar o que é idealizado por eles com a prática de seus professores.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Pesquisar as escolas de ensino livre de línguas é um assunto que sempre despertou meu interesse. Através de minha experiência de quase dez anos na área de ensino de inglês em diversos cursos de idiomas, alguns franqueados e outros não, foi possível estabelecer um padrão de procedimentos, crenças e regras que pude considerar como recorrentes nessas

instituições e que, se colocadas juntas, formam o que podemos considerar uma cultura institucional de escolas de línguas. Tendo isso em mente, o principal objetivo do presente trabalho é compreender como as relações entre os membros dessa cultura se configuram e como as crenças dos profissionais envolvidos na tarefa de ensinar uma LE dentro desse contexto se relacionam com as regras estabelecidas pela instituição

Ao estabelecer paralelos com a teoria sociointeracionista, a visão de linguagem da abordagem comunicativa e o conceito de cultura institucional, analisaremos como se configuram as relações entre as crenças de profissionais da instituição e as regras da instituição propriamente dita. Os membros de nossa pesquisa se encontram divididos em três níveis hierárquicos distintos: a coordenação pedagógica geral, a orientação pedagógica das unidades franqueadas e os professores de tais unidades.

Pretendemos, então, comparar os dizeres de nossos participantes para assim podermos analisar o grau de sintonia entre os objetivos dessas três instâncias da escola em questão. Além disso, queremos compreender a cultura presente na instituição para então contarmos com subsídios suficientes para descrevê-la como a cultura específica da escola de idiomas em questão.

Através da triangulação dos dados coletados, procuramos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- É possível dizer que a escola de línguas possui uma cultura institucional formada?

- Em caso afirmativo, de que forma as regras da instituição e as crenças dos seus profissionais se relacionam, de forma a constituir uma cultura institucional específica?

As perguntas de pesquisa citadas acima foram os princípios norteadores em nossa análise de dados, que procurou nas informações fornecidas por nossos participantes evidências para as conclusões às quais chegamos ao final de nossa pesquisa.

Organização da tese

O presente estudo está organizado quatro capítulos. No primeiro, discorreremos sobre os princípios teóricos que respaldaram nosso estudo. No segundo capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos de coleta de dados, metodologia de pesquisa e um perfil de nossos participantes, assim como uma descrição do contexto da pesquisa. No Capítulo III, os dados coletados serão analisados e discutidos com base em nossa fundamentação teórica e no Capítulo IV apresentaremos a conclusão de nosso estudo.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escolha dos elementos componentes de nossa fundamentação teórica se sustentou em duas vertentes: em nossos objetivos para a análise dos dados e nos pressupostos teóricos seguidos pela instituição objeto de nossa pesquisa. Para nosso objetivo, é necessário que o conceito de crenças (Barcelos, 2003; Richards e Lockhart, 1994), utilizado na Lingüística Aplicada seja discutido, em especial as crenças em relação à língua inglesa, e a ensinar e aprender LE. Além disso, o conceito de tarefa na aula de língua estrangeira (Prabhu, 1987), se torna necessário, já que o princípio de ensino baseado em tarefas é ponto de partida para a elaboração do livro didático. Arelada ao conceito de tarefa, se encontra a abordagem comunicativa de ensino (Savignon, 1991, 2001; Widdowson, 1990; Richards e Rodgers, 1986; Almeida Filho, 1993), adotada por grande parte das escolas de línguas, incluindo a de nosso estudo. Os princípios da teoria sócio-interacionista de aprendizado propostos por Vygotsky (1987, 2005) são base para os princípios educacionais seguidos pela instituição em foco. A teoria de aquisição de linguagem de Krashen (1982, 1988), em especial suas definições sobre *acquisition* (assimilação), *learning* (estudo formal) e *comprehensible input* (insumo compreensível) nos auxiliam a relacionar o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky com o ensino de língua estrangeira. Finalmente, nos apoiaremos na concepção de Bruner (2008) sobre cultura institucional, para construir uma descrição da cultura presente na escola de línguas em questão.

Portanto, no presente capítulo, discorreremos primeiramente sobre a teoria sóciointeracionista de aprendizado de Vygotsky, partindo em seguida para abordagem comunicativa de ensino, para depois discutirmos o conceito de ensino por tarefas. A seguir, discutiremos as crenças dentro da Lingüística Aplicada e sua relevância para o estudo, para finalizarmos em seguida com a proposta de Bruner sobre culturas institucionais.

1. Vygotsky e a teoria Sociointeracionista de aprendizado

A importância de falarmos da teoria sociointeracionista de aprendizado se dá devido a principalmente dois fatores. O primeiro diz respeito à relevância que tal teoria apresenta para um modelo de educação no qual a linguagem é vista como instrumento de mediação. O segundo está na relevância da teoria dentro do contexto que o presente trabalho se propôs a estudar, já que, segundo a voz representativa da instituição, essa teoria é a base fundadora para a proposta de ensino da escola, estando presente desde a elaboração de material didático até a formação de professores e orientadores pedagógicos. Primeiramente discorreremos sobre as origens da teoria e os conceitos propostos por Vygotsky (1987, 2005) sobre linguagem, desenvolvimento e aprendizado na criança.

A teoria sociointeracionista surgiu no início de Século XX, na União Soviética, através dos trabalhos do psicólogo soviético L. S. Vygotsky e seus seguidores, dentre eles A. N. Leontiev, K. N. Kornilov e A. R. Luria (Delgado, 2003, p. 68). O modelo proposto pelo teórico surgiu da necessidade de uma teoria que fosse coerente com o regime socialista da União Soviética e que fosse capaz de dar conta de aspectos que as teorias subjetivistas e objetivistas não conseguiam. De acordo com Freitas (1994, p. 81), Vygotsky queria “construir uma Psicologia dialética e coerente com os conceitos Marxistas”, na qual o princípio maior fosse o do caráter social da consciência. A origem social do pensamento e da consciência, onde os signos exercem papel fundamental, é o ponto mais importante da teoria. Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, a teoria afirma que, através da mediação com pessoas mais capazes, a criança é capaz de internalizar as funções cognitivas complexas (Palangana, 2003, p. 126). Dentro desse processo, o signo possui papel fundamental, agindo como principal instrumento dessa mediação e auxiliando no desenvolvimento do pensamento individual. Nessa interação, a linguagem desempenha um papel central, e é através dela que o pensamento e o aprendizado são viabilizados.

A linguagem na teoria sociointeracionista

Podemos dizer que um dos pontos principais da visão sociointeracionista de aprendizado é a importância dada por Vygotsky para a linguagem no desenvolvimento da criança. Para o referido autor, sem a linguagem, a construção das funções superiores seria impossível, pois essa se encontra diretamente ligada ao pensamento, caminhando ao seu lado durante o processo de desenvolvimento. Do ponto de vista sociointeracionista, existe uma relação direta entre linguagem, aprendizado e relações sociais. Dentro dessa teoria, o aprendizado não é somente processar informação individualmente, mas é também uma “forma de socialização lingüística entre indivíduos” (Donato, 2000, p. 33). Dessa forma, é através da linguagem que construímos relações sociais que nos permitem construir nossa maneira de pensar e nossa cultura.

Freitas (1994, p. 98) classifica a linguagem não apenas como a “organizadora e planejadora” do pensamento da criança, mas também atribui a ela a função “social e comunicativa”. Através da linguagem, a criança constrói o seu conhecimento de mundo, adquirindo conceitos e moldando-se como indivíduo.

Ao falarmos da importância da linguagem, automaticamente devemos também falar da importância da fala no desenvolvimento do ser humano e sua relação com o pensamento. Segundo o sociointeracionismo, as funções primordiais da fala são a comunicação e o intercâmbio social, além de ser também o “veículo material do pensamento” (Vygotsky, 1987, p. 4-5). Esse pensamento, por sua vez, seria o que Vygotsky chama de fala internalizada, que emerge na interação social (Lightbrown & Spada, 1999, p. 23). Portanto, o pensamento começaria a ser desenvolvido, de acordo com o teórico, do nível social para o individual, ou seja, primeiramente no nível interpessoal – nas relações entre a criança e o outro mais capaz – e posteriormente no nível intrapessoal, ou seja, através da internalização de conceitos dentro da própria criança, que se “apropria do conhecimento, dá-lhe um significado próprio e (...) reconstrói (...) a operação internamente” (Freitas, 1994, p. 93). Segundo Palangana (2003, p. 141), a partir da internalização da fala, a criança também passa a internalizar “valores, significados, regras de conduta, enfim, formas culturais de

comportamento (ou de papéis) que possibilitam atribuir novo sentido ao real, criar novos símbolos, ampliando o conhecimento”.

O aprendizado e o desenvolvimento na teoria sociointeracionista

Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, Vygotsky desenvolve suas idéias a partir do pressuposto de que a criança sempre alcançará um nível mais avançado de conhecimento quando ela se desenvolve em um ambiente interativo, no qual o “companheiro mais capaz”, seja ele um adulto ou outra criança mais experiente, contribui para a criação do que o teórico denominou Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O conceito de ZDP pode ser definido como a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança – o que ela já é capaz de fazer sozinha – e o nível de desenvolvimento potencial – a capacidade da criança de solucionar problemas com a ajuda de alguém mais capaz. A ZDP, portanto, é uma área intermediária, situada entre o desempenho assistido e o desempenho independente (Zona de Desenvolvimento Real).

Somente quando a criança se encontra psicologicamente madura para fazer sozinha aquilo que hoje ela faz com a ajuda de um adulto é que o aprendizado ocorre. Para o autor, o aprendizado está diretamente relacionado ao desenvolvimento da criança e não se resume apenas ao que se aprende em contextos formais. É por isso que o autor relaciona o primeiro ao segundo “desde o primeiro dia de desenvolvimento da criança” (Vygotsky, 1987, p. 95). Para ele, o aprendizado começa muito antes da criança entrar em contato com um ambiente formal de educação, pois antes de ingressar na escola, ela já adquire conceitos espontâneos através de experiências práticas. Na escola, ela entrará em contato com os conceitos científicos, que complementam os conceitos espontâneos na construção das funções superiores no indivíduo (Freitas, 1994, p. 100-101).

Outro aspecto essencial para o desenvolvimento de funções superiores na criança está no papel do brincar no aprendizado. Vygotsky (Ibid, p.110) acreditava que, ao brincar de imitar os adultos, a criança está agindo de uma forma que vai além do habitual

para sua idade, estabelecendo-se, dessa forma, uma zona de desenvolvimento proximal. Para o autor, o brincar em si é uma “grande fonte de desenvolvimento”, que faz com que a criança se prepare para a vida real através da experiência lúdica de situações do mundo adulto, pois, como assevera Palangana (2001, p. 144), essa atividade é um ensaio de valores, atitudes e hábitos que mais tarde estarão “incorporados a sua forma de agir e pensar”. Portanto, o que a criança faz hoje como um jogo, amanhã será parte integrante de seu intelecto.

Retomemos então, as questões essenciais presentes na teoria sociointeracionista. Em primeiro lugar, o pensamento deve ser visto através de sua origem social, ou seja, é através da interação com o meio que construímos nosso intelecto. Segundo, a linguagem está diretamente ligada ao pensamento e é através dela que construímos nosso aprendizado. Finalmente, o aprendizado só poderá ocorrer com o auxílio de pessoas mais capazes, que através da interação nos fornecem instrumentos para nosso desenvolvimento.

2. Krashen, aquisição e aprendizagem de línguas e *comprehensible input*

A importância da teoria de Krashen para nosso trabalho se encontra no fato de podermos, através de algumas de suas hipóteses, relacionar o aprendizado de língua estrangeira com o sociointeracionismo de Vygotsky. Apesar de sabermos que a obra de Krashen não foi influenciada pela teoria de Vygotsky, suas idéias foram e são até hoje uma grande influência para o ensino comunicativo de línguas (Lightbrown & Spada, 1999, p 40), principalmente no que diz respeito à importância dada pelo autor a fatores como o foco no significado em detrimento da forma e ao ato comunicativo no aprendizado de línguas (Schütz, 2006).

O propósito desta seção é estabelecer um paralelo entre a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky e a hipótese do *i+1* de Krashen. Para isso, primeiramente apresentaremos as hipóteses de Krashen sobre aquisição de língua estrangeira que são

diretamente relevantes para nosso objetivo: a dicotomia *acquisition x learning*, o conceito de *monitor* e a hipótese do *comprehensible input*.

Um dos mais importantes aspectos da teoria de aprendizado de LE desenvolvida por Krashen é a distinção estabelecida entre os conceitos de *acquisition* e *learning*. O primeiro se refere ao aprendizado de uma LE através da “assimilação natural” (Schütz, 2006) da língua. Nesse modelo de aprendizado, a aquisição de uma LE ocorre através da comunicação espontânea, sem que haja uma preocupação com aspecto formal da língua. Na assimilação natural (*acquisition*), o aprendiz não está atento às regras gramaticais que embasam sua produção na segunda língua. Neste sentido, o processo se assemelha muito ao de uma criança que adquire sua língua materna (Lightbrown & Spada, 1999, p. 38). É um “processo do subconsciente” (Krashen, 1982, p. 10), ou seja, ocorre de uma forma mais espontânea e natural que em um contexto formal de aprendizado; a única certeza do aprendiz é que ele está “utilizando a língua para a comunicação”.

Já o conceito de *learning* se refere ao aprendizado de uma LE através de transmissão do conhecimento formal dessa língua. Nesse modelo, o aluno é exposto à língua como um conjunto de regras e estruturas gramaticais, que, espera-se, sejam assimiladas por ele sem necessariamente haver uma aplicação de tais regras a situações práticas de comunicação. Segundo o autor, em contextos formais de aprendizado, o aprendiz adquire a LE de maneira consciente, sabendo as regras dessa língua e sabendo “falar sobre elas” (p. 10).

Para Krashen, a assimilação de uma língua (*acquisition*) é o modo mais eficaz de se aprender de fato. Segundo o autor, só quem se encontra familiarizado o suficiente com uma língua está preparado para aprender com eficácia sua estrutura e suas regras formais. Outro argumento usado por Krashen a favor da assimilação natural em detrimento do aprendizado formal é o fato da assimilação natural primar pela comunicação. O autor cita como exemplo a correção de erros, alegando que tal ato só possui alguma funcionalidade dentro de contextos formais de aprendizado, já que, se voltarmos nosso olhar para a aquisição da

língua materna na criança, veremos que há pouquíssima correção de erros gramaticais na fase de aprendizado e mesmo assim a aquisição da linguagem ocorre com sucesso.

Diretamente relacionado com a hipótese de assimilação e aprendizado (*acquisition and learning*), se encontra o conceito de *monitor*. Como já foi dito, a assimilação é responsável pela fluência na segunda língua e pela espontaneidade com a qual o aprendiz inicia sua produção oral. O processo de aprendizagem, por sua vez, tem a função de monitorar essa produção, fazendo as correções gramaticais necessárias antes ou após a produção ocorrer (auto-correção) (Krashen, 1982, p. 16).

Comprehensible input

A hipótese do *comprehensible input* é sem dúvida a mais relacionada com teorias interacionistas. Essa hipótese tem como principal argumento a idéia de que a aquisição de uma segunda língua só ocorre quando o conteúdo recebido pelo aprendiz está um passo além do nível de competência no qual o mesmo se encontra naquele momento ($i + 1$, sendo i o nível de competência do aprendiz). Em outras palavras, o aprendiz adquire o conteúdo que está um pouco além de sua competência, desde que este conteúdo seja compreensível. Geralmente, há uma necessidade de se modificar o insumo, de forma que ele seja compreendido pelo aprendiz e que dessa forma, o ato comunicativo aconteça (Ellis, 2003, p. 47). Dessa forma, a fala é modificada de modo que se encaixe em um grau de compreensão um pouco além daquele no qual o aprendiz se encontra. Krashen explica que a capacidade de compreender o que está além do nosso desenvolvimento se deve também a fatores extralingüísticos, como o contexto de comunicação e o conhecimento prévio de mundo trazido pelo aprendiz (Krashen, 1982, p. 21). O ato de modificar a fala para a melhor compreensão do locutor também ocorre na aquisição da primeira língua na criança, quando os pais simplificam sua fala ao se dirigir ao bebê (*caretaker speech*). Na aquisição de uma língua estrangeira em contexto escolar, o professor simplifica a linguagem que usa para que o aluno possa compreendê-lo e para que se alcance o $i + 1$ necessário à assimilação.

Neste sentido, podemos estabelecer uma relação entre a hipótese do *comprehensible input* na aquisição de segunda língua com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (Schütz, 2004). Como já foi descrito anteriormente, a ZPD pode ser definida como um campo intermediário entre o que a criança sabe desempenhar sozinha e o que é capaz de fazer com ajuda externa. O conceito de *i+1* de Krashen pode também ser definido como aquilo que se espera que o aluno de LE produza e compreenda: algo que está um pouco além de sua capacidade atual, mas que pode ser atingido através do auxílio de alguém mais capaz através da interação, ainda que ela seja modificada.

Além disso, segundo afirma Schütz (2004), podemos encontrar muitas semelhanças entre os conceitos de internalização de Vygotsky e de assimilação (*acquisition*) de Krashen. Ambos os conceitos enfatizam que é só através da interação com o outro que o aprendizado pode ocorrer, seja ele da língua materna ou de uma segunda língua.

3. A Abordagem Comunicativa de Ensino

Nesta seção, discutiremos os conceitos teóricos nos quais se respalda a Abordagem Comunicativa de Ensino, assim como algumas definições do termo abordagem de ensinar. Além disso, discutiremos acerca do ensino comunicativo de línguas e das idéias de Savignon (1991, 2001) a respeito do conceito de competência comunicativa, à luz do qual o instituto de línguas em estudo se guia teoricamente na elaboração de seu material e de seu programa de formação de professores.

O ensino comunicativo de língua estrangeira surgiu na Europa nos anos 60, devido a mudanças nos conceitos de ensino de línguas dentro da tradição britânica (Richards e Rodgers, 1986, p 64). Até então, a visão estruturalista tinha a aprendizagem de uma LE como um processo de decodificação, no qual as regras gramaticais eram aprendidas sem que houvesse uma aplicação prática para elas, ou seja, sem uma preocupação em também ensinar como fazer melhor de uso das mesmas. Conseqüentemente, era possível saber como a língua funcionava enquanto código, mas não como utilizá-la de maneira eficaz dentro de

um contexto real de comunicação. As habilidades eram tidas como passivas (leitura e escuta) e ativas (fala e escrita) como observa Savignon (1991), fato também que contribuía para uma visão de aprendizado baseada na fragmentação da língua, como se essas habilidades pudessem ser aprendidas e adquiridas separadamente. Como aponta Widdowson (1990, p. 113), a abordagem estruturalista parte do princípio que, a partir da aquisição do conhecimento sistêmico de uma língua, o aprendiz seria capaz de aplicar esse conhecimento em contextos autênticos de comunicação, como se o significado fosse inerente à palavra (Ibid. p.157).

Com o desenvolvimento econômico da Europa e da América do Norte e a expansão da imigração nesses países, gerou-se uma necessidade de ensinar as principais línguas européias de forma que o aprendiz não somente estudasse a língua per se, mas que também soubesse o que fazer com essa língua diante de situações reais (Savignon, 2001). Com isso, a idéia de desenvolver uma abordagem de ensino que fosse inovadora e eficaz ficou cada vez mais madura, com base em conceitos que iam da noção de conhecimento socialmente construído de Hegel no século 19 (Cardoso, 2004, p. 46) ao conceito de competência comunicativa, proposto por Hymes no final dos anos 60, além de buscar respaldo em disciplinas como a filosofia da linguagem e a sociolingüística (Richards and Rodgers, 1986) . Em meados dos anos 70, Wilkins publica a obra considerada como o marco na expansão da abordagem comunicativa, *Notional-Functional Syllabuses*, o que desencadeia a disseminação dessa inovadora visão de ensino de LE.

No Brasil, como aponta Almeida Filho (2002, p.35), a importância dada ao ensino de LE se intensificou nos anos 60 e 70, período no qual a ênfase estava, nas palavras do autor, “na busca do melhor método, das melhores técnicas e dos mais eficientes recursos para ensinar idiomas em ambientes formais (a sala de aula, o laboratório de línguas) a grupo de alunos.”

Um pouco mais tarde, mais precisamente no final da década de 70 (Almeida Filho, 2001), começaram a surgir no país as primeiras tentativas de ensinar LE através de uma metodologia que almejasse a comunicação, em oposição aos procedimentos de base

estruturalista até então em voga por aqui. Podemos, portanto, considerar esse período como a época da introdução do ensino de LE através da abordagem comunicativa em nosso país.

Abordagem de ensino de LE e Abordagem Comunicativa de Ensino

Antes de discutirmos no que consiste a abordagem comunicativa de ensino, é importante que se exponha uma definição do termo *abordagem* de ensino. Segundo Almeida Filho (1997) a abordagem de ensinar uma LE é um dos principais fatores na formação do professor de LE. É ela que respalda todas as decisões tomadas pelo professor, desde o planejamento de seu curso e a preparação de suas aulas, até a escolha do material didático e seus métodos de avaliação. O referido autor, ao mesmo tempo em que contesta os modelos propostos por Anthony (1963) e Richards e Rogers (1982), propõem um novo conceito de abordagem, que é definida por ele como

“Força sintética, potencial, proveniente de um conjunto nem sempre harmônico de crenças, pressupostos e princípios, que nos faz atuar de maneira específica em nossas salas de aula”. (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 21)

De acordo com a definição acima, podemos afirmar que a abordagem de ensinar do professor é composta, em grande parte, por suas crenças e seu conhecimento implícito a respeito do que é a linguagem e o que significa ensinar e aprender uma língua e não apenas o conhecimento teórico e formal que ele tenha a respeito desses elementos. A abordagem, portanto, se forma a partir de diversos fatores que podem muito bem entrar em conflito, mas que compõem “uma filosofia, um enfoque de ensino (...) um tratamento, ou uma aproximação de ensinar de um professor” (Ibid. p. 22).

Uma vez definido o conceito de abordagem, é possível dizer que uma abordagem comunicativa deve entender a linguagem como um instrumento de comunicação, uma ferramenta utilizada pelo ser humano para negociar, expressar e interpretar significado (cf. Savignon, 2001). Negociação de significado é, para Widdowson (1990), também “uma negociação de relações sociais” (p. 108), e para que essa negociação seja também

possível em uma língua estrangeira, é preciso que o contexto de sala de aula seja o mais autêntico possível, promovendo também autenticidade no comportamento do aprendiz. Portanto, o professor que ensina sob essa perspectiva e que se considera um usuário dessa abordagem, deve ver o ensino como uma tarefa colaborativa e o aprendizado como algo que ocorre quando o aluno vê um sentido concreto para aquilo que faz em sala de aula. Dessa forma, o professor deve procurar trazer para o ambiente da aula situações facilmente encontradas na vida real e trabalhar para que seus alunos se imaginem de fato em tais situações. Seus métodos, portanto, devem refletir sua visão de linguagem, de ensinar e de aprender.

Diferentemente de *abordagem*, as estratégias comunicativas de ensino podem ser definidas como maneiras de se colocar em prática, na sala de aula, técnicas de se ensinar LE que reflitam determinada abordagem. De acordo com Almeida Filho (1993), a sala de aula comunicativa possui como principal característica a ênfase na interação entre os aprendizes de LE. Para o autor, as tarefas envolvidas nesse modelo de ensino devem ser “relevantes, de real interesse e/ ou necessidade do aluno” (p. 36), ou seja, devem ser atividades que venham a servir para o aluno em eventos de interação fora da sala de aula. Exemplos de tarefas comunicativas incluem entrevistas, encenações, jogos, atividades em pares ou grupos, nas quais exista uma troca de informações e onde os alunos tenham uma tarefa cujo cumprimento dependa do uso da língua alvo. Para Richards e Rodgers (1986, p. 76), há uma grande gama de atividades que podem ser aplicadas na sala de aula comunicativa. Porém, a condição principal é que essas tarefas “promovam a comunicação entre os aprendizes, através da interação e negociação de significado.”

Entretanto, a simples utilização de técnicas e estratégias comunicativas não é suficiente para que uma abordagem seja de fato comunicativa. Para tal feito, é preciso que se tenha uma visão de linguagem que, como afirma Savignon (2001, p.15) considere a língua um instrumento de “interpretação, expressão e negociação de significado”. A referida autora lança mão do termo *competência comunicativa*, utilizado primeiramente por Hymes (1971, apud Savignon, 2001) para definir a habilidade de utilização e

adequação da língua em diferentes contextos sociais e culturais. Em sua própria definição, o termo serve para:

“... caracterizar a capacidade dos aprendizes de línguas em sala de aula de interagir com outros falantes e de construir significado diferentemente de sua capacidade de recitar diálogos ou de executar testes de conhecimento gramatical com pontos distintos” (SAVIGNON, 2001, p.16. tradução nossa).

A autora ainda divide a competência comunicativa em quatro subcompetências, que serão elencadas a seguir.

Competência Gramatical: habilidade de utilizar as formas gramaticais da língua com precisão sem necessariamente saber as regras prescritas para tais formas. A preocupação maior está na capacidade de utilizar a linguagem precisamente para fins de comunicação.

Competência Discursiva: envolve a capacidade do falante de construir significado em um texto como um todo, ou seja, o falante deve ser capaz de fazer a conexão das idéias presentes no texto para que o mesmo forme uma unidade com coesão e coerência.

Competência Estratégica: consiste da habilidade do falante em transmitir sua mensagem através do uso de estratégias alternativas, caso as demais competências lhe sejam insuficientes ou ainda deficientes. O aprendiz de LE faz uso da competência estratégica quando se encontra em uma situação de comunicação que exige mais do que seu presente estágio de aprendizado é capaz de desempenhar.

Competência Sociocultural: segundo Savignon (Id.), tal competência consiste de um “campo interdisciplinar”, cuja compreensão envolve “o contexto social no qual a linguagem é usada”, ou seja, se o tipo de interação é formal ou informal, se existe um grau de hierarquia entre os participantes dessa interação e quem são esses participantes, ou ainda qual contexto cultural de cada participante da interação. A referida autora ainda aponta para a importância da “consciência cultural”, que, em suas palavras, consiste em ter “empatia e abertura em relação a outras culturas” (p. 18).

É importante lembrar que as idéias da autora acima mencionadas, principalmente no que diz respeito às diferentes subcompetências presentes na competência comunicativa, são base teórica importante para o trabalho da equipe de elaboração de materiais e de treinamento da escola de línguas em estudo nesta pesquisa.

Savignon (1991) ainda ressalta a importância de diversas outras disciplinas, além da lingüística, na elaboração do ensino comunicativo de línguas, entre elas a sociologia, a psicologia, a educação e a filosofia. Para a autora, o principal foco se encontra no desenvolvimento de atividades e métodos que coloquem o aprendiz em participação ativa em atos comunicativos.

O papel do professor e do aluno dentro de uma aula comunicativa

Uma das grandes mudanças ocorridas com o advento da Abordagem Comunicativa foi em relação aos papéis atribuídos ao professor e ao aluno na sala de aula. Nos modelos de ensino cuja visão de linguagem era estruturalista, o professor era o centro das atenções e a ele cabia a difusão do conhecimento e o controle sobre todos os aspectos da aula. Do aluno, era esperado que cumprisse o que o professor determinasse, sem que suas próprias necessidades fossem levadas em conta. Com a abordagem comunicativa, houve uma renovação nas atribuições dos professores, que passaram a ser, como afirmam Almeida Filho e Barbirato (2000, p. 23) “orientadores de ação mais do que dirigentes da prática em ordem unida”. Dessa forma, o professor passa a ser visto como facilitador, propondo e desenvolvendo atividades que promovam a comunicação entre os alunos. Além de facilitador, o professor de LE é também, de acordo com os referidos autores, “*conselheiro* ou *orientador*” (p. 30, itálicos no original), pois age monitorando o desempenho de seus alunos e buscando maneiras de aperfeiçoar seu aprendizado em sala de aula.

O aluno, por sua vez, passa de mero coadjuvante a principal elemento dentro da aula comunicativa. Por conseqüência, o professor passa a levar em conta as necessidades reais de seus alunos durante seu planejamento, já que os objetivos devem ser relevantes para a realidade dos mesmos para a comunicação seja autêntica.

A aula, portanto, tem importância fundamental na aquisição de uma LE. De acordo com Almeida Filho (1993, p. 25), apesar de a aula de LE não ser o único ambiente no qual o aprendizado deve ocorrer, ela é certamente o mais importante, pois, “os procedimentos aí

estabelecidos são chave para a construção de significados e ações nessa língua”. Portanto, o professor deverá fazer escolhas – que envolvem desde materiais até forma de avaliação (Id., 1997) – que promovam “circunstâncias que aumentarão a probabilidade de aprendizado” (Cardoso, 2004, p. 17) e que façam com que o aluno consiga se imaginar em determinadas situações de uso real da língua alvo.

4. O ensino de Línguas através de Tarefas (Task-Based Language Teaching)

Nesta seção, discorreremos sobre os princípios teóricos que respaldam o ensino de línguas por tarefas (Task-Based Language Teaching). A necessidade de discutirmos o tema se dá devido ao fato de que a instituição de ensino em estudo se baseia nessa perspectiva de ensino ao desenvolver as atividades que farão parte de seus materiais didáticos, além de usarem dos mesmos princípios no treinamento dos professores. As idéias presentes nessa teoria de ensino foram adaptadas ao contexto em questão, principalmente para que pudessem se harmonizar com as visões sobre língua e aprendizado que formam o pilar teórico da escola. Usaremos como fundamentação teórica principal as idéias de Prabhu (1987) sobre o desenvolvimento de programas de ensino baseados em tarefas, as visões de Williams & Burden (1997) sobre a melhor maneira de aplicar tais conceitos na aula de LE e as idéias de Almeida Filho e Barbirato (2000) sobre o uso de tarefas na sala de aula comunicativa.

O termo “task-based”, de acordo com Williams e Burden (1997 p. 4) define um tipo de abordagem de ensino de segunda língua e língua estrangeira cujo principal recurso, a tarefa, se tornou “uma ferramenta pedagógica central para o professor de línguas assim como uma unidade básica para a pesquisa e desenvolvimento de conteúdos em linguagem.” (p.02, tradução nossa). O termo tarefa, por sua vez, pode variar de acordo com a visão de ensino e linguagem em questão, porém a definição dos referidos autores pode ser utilizada de uma maneira geral, sem necessariamente levarmos em consideração uma abordagem de ensino específica. Os autores definem tarefa como “qualquer coisa que é dada aos alunos

(ou escolhida por eles) para ser desenvolvida na sala de aula, que contribua para o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira” (p. 2, tradução nossa).

Com a consolidação de teorias de aprendizado que enfatizam a importância de se estabelecer a interação e a comunicação com significado entre os aprendizes de uma língua, o ensino baseado em tarefas ganha uma importância maior, já que a tarefa é um ótimo recurso para envolver aprendizes em atividades cujo propósito é a comunicação e negociação de significado (Savignon, 1991; Widdowson, 1990). Através delas, o aprendiz de LE aprende a atribuir novas formas de expressar pensamentos, usando a língua alvo.

Tendo por princípio a noção de tarefa como um meio para promover a comunicação com significado, Prabhu (1987) e seu grupo de professores-pesquisadores desenvolveram e implantaram um programa de ensino baseado em tarefas em um projeto pedagógico de cinco anos, que ocorreu em escolas na Índia (projeto Bangalore). De acordo com o referido autor, o projeto surgiu da necessidade de se criar “condições nas quais os aprendizes se empenhem em um esforço para lidar com a comunicação” (p.01, tradução nossa). Até então, a teoria de ensino de línguas que vinha sendo utilizada era a Situacional-Oral-Estrutural, que envolvia, entre outras coisas, um programa baseado em estruturas gramaticais, prática controlada de itens de língua e repetições em coro, que tinham como objetivo principal e maior preocupação a competência gramatical. Tal teoria, que já havia causando certo descontentamento e dúvidas em relação a sua real eficácia, levou os pesquisadores à elaboração de um projeto que enfatizasse o significado e a comunicação e que não se baseasse em escolhas de ordem estrutural na seleção de tarefas e na preparação dos programas.

Após certo tempo trabalhando com as classes, foi possível para os professores envolvidos estabelecerem um padrão para suas aulas, padrão esse que surgiu quando os mesmos começaram a perceber que obtinham mais sucesso com atividades que pudessem ser seqüenciadas de maneira que os alunos acompanhassem passo a passo o professor e, dessa forma, pudessem trabalhar sozinhos mais tarde, juntando logicamente as instruções dadas a eles para desempenharem tarefas similares. É importante ressaltarmos aqui que essa

é a noção de Vygotsky de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), mencionada anteriormente no presente capítulo. O aluno aprende através de um modelo estabelecido pelo professor e mais tarde aplica esse modelo sozinho, em tarefas semelhantes, expandindo sua capacidade de desempenho independente.

Além disso, esses educadores concluíram que as aulas mais bem-sucedidas eram aquelas que apresentavam atividades com as quais os alunos tinham algo para fazer com a linguagem apresentada, ou seja, os alunos tinham um trabalho, uma *tarefa* a cumprir. A partir dessa experiência, Prabhu propõe um modelo de conteúdo programático que não se baseia na pré-seleção de itens de linguagem (Williams e Burden, 1997: 3), mas no *processo* de aprendizado.

Para entendermos melhor o conceito de Task Based Language Teaching, é preciso compreender o que é uma tarefa dentro da perspectiva de ensino e aprendizado de LE. Para Prabhu (1987), uma tarefa consiste de:

“Uma atividade que exige que os aprendizes cheguem a um resultado a partir de informações fornecidas através do pensar e que permite ao professor controlar e regular esse processo...” (PRABHU, 1987, p. 24).

O referido autor estabelece também, em sua concepção, uma diferença entre o que denomina tarefa e pré-tarefa. A pré-tarefa (pre-task) pode ser considerada uma preparação para a tarefa em si. Nesse momento da aula, o professor está no controle e toda a prática é feita sob sua supervisão; é o momento no qual o professor auxilia os alunos em suas dúvidas e dificuldades quanto à compreensão da tarefa para que, mais tarde, os mesmos não tenham dificuldades em desempenhá-la. Nas palavras do autor, a pré-tarefa “ajuda a ter certeza de que a linguagem necessária para a atividade é empregada na sala de aula em um nível de complexidade viável para a classe (p. 54)”. Dessa forma, a pré-tarefa se torna uma espécie de prática ou ensaio antes da tarefa propriamente dita. Nesse momento da aula, o professor estabelece um padrão no qual o grau de dificuldade cresce gradativamente para que depois os alunos sejam capazes de trabalharem sozinhos durante a tarefa.

O que diferencia a pré-tarefa da tarefa é acima de tudo o fato da segunda ser geralmente mais desafiadora que a primeira. Além dos alunos terem que trabalhar sozinhos,

a tarefa traz os elementos da pré-tarefa de maneira que o aprendiz tenha que se empenhar um pouco mais para desempenhá-la. Nesse sentido, o sucesso de uma tarefa depende em muitos aspectos do que foi trabalhado na pré-tarefa e como esse trabalho foi feito.

Outros autores, como Nunan (apud Williams e Burden, 1997) fazem uma divisão entre diversos elementos presentes em uma tarefa, como por exemplo, a informação dada aos quais os alunos, o objetivo da tarefa, os procedimentos, o contexto, além dos papéis do professor e dos alunos no desenrolar da tarefa.

Porém, como apontam Williams e Burden (1997), sempre que pensarmos no papel da tarefa dentro da aula de LE, devemos levar em consideração seu caráter interativo e dinâmico (p. 04). Além disso, o sucesso de uma tarefa depende de como o professor age em seu papel de mediador, e de como a interação entre tarefa, aprendiz e professor ocorre na hora de desempenhá-la. Como ressaltam os autores, uma tarefa projetada de uma maneira pode ser conduzida pelo professor de maneira completamente distinta. Tal situação pode ser ilustrada com tarefas projetadas para uma abordagem comunicativa de ensino, mas que são interpretadas sob uma ótica estruturalista de linguagem pelo professor.

Como já foi dito, as atividades dentro da metodologia de ensino por tarefas têm como principal objetivo fazer com que o aprendiz chegue a conclusões, através de inferências e a partir de informação já fornecida e que, diante de suas conclusões, faça uso da linguagem aprendida para a transmissão de significado. Dessa forma, atividades contextualizadas e com foco no significado (*meaning-focused activities*), seriam as atividades ideais para que esse objetivo seja realmente alcançado em sala de aula. Ainda segundo Prabhu (op. cit), esse tipo de atividade “envolve somente atenção ao significado como limite (Id. p.74, tradução nossa)”, ou seja, não há restrições quanto a escolhas de ordem lingüística, desde que o foco permaneça no significado. O mesmo autor lista diferentes tipos de tarefas, que elencaremos abaixo:

Information-gap activities: consistem de tarefas cujo principal objetivo é “a transferência de informação de uma pessoa para outra, ou de uma forma para outra, ou de um lugar para outro (Ibid. p. 46)”. Geralmente, neste tipo de atividade, cada participante

possui um pedaço da informação necessária e há sempre uma troca para que seja todos os participantes cheguem ao mesmo resultado.

Reasoning-gap activities: são atividades que exigem a elaboração de algo novo a partir de informação fornecida, “através do processo de inferência, dedução, raciocínio ou percepção de relações ou padrões (p. 46)”. Ao contrário do primeiro exemplo, esse tipo de atividade não envolve simplesmente a transferência de informação, mas a transformação dela através do raciocínio.

Opinion-gap activities: tais atividades se caracterizam principalmente pela maior liberdade de uso e articulação da linguagem, já que encorajam os alunos a expressarem suas “preferências pessoais, sentimentos e atitudes (p. 47)”. Sendo assim, a gama de possibilidades em relação a escolhas lingüísticas é muito maior, o que impossibilita o uso desse tipo de atividade quando o objetivo é a prática mais controlada de determinados itens da língua.

Até então, as atividades descritas têm como objetivo principal a prática da linguagem através do significado. Porém, dentro da metodologia também existe um espaço para atividades cujo alvo é as regras formais dos itens de língua praticados durante as tarefas. Esse tipo de atividade, que chamamos de Conscientização Lingüística (*Language Awareness*), consiste de tarefas destinadas à compreensão das regras gramaticais por trás da linguagem que os alunos já são capazes de produzir e que já foram internalizadas. Portanto, o objetivo não é apresentar as regras de algo que o aluno não conhece, mas sim fazer com que ele volte sua atenção às regras que permeiam algo que ele já faz automaticamente; a sistematização das regras tem a função de somente consolidar o que foi aprendido antes através da prática. Esse princípio é muito importante na hora de diferenciar o ensino tradicional, no qual as regras gramaticais são primeiramente apresentadas de forma abstrata e sem relação com contextos reais para depois serem colocadas em prática.

Podemos dizer, com base em Nunan (1997, p. 48), que a principal inovação no ensino por tarefas está no fato de que o foco do aprendizado passa a ser no processo e não mais apenas no produto. A tarefa passa a ser o instrumento pelo qual o processo de

aprendizado ocorre e para que ele seja relevante, ela deve refletir objetivos reais de comunicação.

O mesmo autor (2001) considera dois tipos de tarefa importantes para a o aprendizado de LE: as tarefas do mundo real (real-world tasks) e as tarefas pedagógicas. As do primeiro tipo são atos realizados na vida real, fora da sala de aula, e as do segundo consistem de atividades conduzidas dentro da aula de LE. Tarefas pedagógicas permitem que o aluno trabalhe com todos os aspectos da linguagem sem deixar de ter o foco no significado. Esse é o aspecto do ensino baseado em tarefas que mais se relaciona com a abordagem comunicativa, já que prima pelo ensino da língua como instrumento para se fazer algo concreto, no caso, a comunicação.

Almeida Filho e Barbirato (2000) fazem uso do termo *tarefa comunicativa* para definir tarefas que se harmonizem com a abordagem comunicativa de ensino. Com base em Skehan (1996, apud Almeida Filho e Barbirato, 2000, p. 27), tarefa comunicativa é definida como uma atividade na qual o significado é o mais importante, havendo uma relação com a vida real fora do ambiente de sala de aula. Portanto, tarefas nas quais o foco principal é a prática de determinadas formas gramaticais não podem ser consideradas tarefas genuinamente comunicativas, pois o interesse principal não é a comunicação, mas sim exercitar estruturas gramaticais pré-determinadas sem necessariamente estabelecer um contexto autêntico de comunicação. Os autores ainda asseveram que a maioria dos cursos de línguas não utiliza a tarefa comunicativa como base para o desenvolvimento de seus programas, mas lançam mão delas como um recurso coadjuvante na consolidação de estruturas ou como “variedade motivadora” (Ibid, p. 26).

5. Crenças

Como já foi dito anteriormente, nosso estudo tem o objetivo de investigar como os dizeres da instituição, dos coordenadores pedagógicos e dos professores, se relacionam dentro da cultura da escola de línguas em estudo. Ao analisarmos o dizer de nossos

participantes, automaticamente estamos descobrindo suas crenças em relação a ensinar uma língua estrangeira, a visão de linguagem e de aprendizado, além de suas crenças sobre aprender uma LE no contexto no qual estão inseridos, a escola de idiomas. Para isso, achamos relevante para nosso trabalho estudarmos o conceito de crenças dentro da perspectiva da Linguística Aplicada, com foco principalmente nas crenças relacionadas aos professores e suas visões sobre o que é ensinar e aprender uma LE, em nosso caso, o inglês. Além disso, concordamos com Barcelos (2004, p. 145), que aponta para o fato de que, ao estudarmos nossas crenças, nos tornamos profissionais mais críticos e reflexivos.

Como assevera a autora (Ibid. p.126), a partir do momento em que o ensino de línguas passa a dar prioridade ao processo em detrimento do produto (caso da Abordagem Comunicativa), a importância de se estudar as crenças sob a ótica da Linguística Aplicada se consolida ainda mais, já que, dentro dessa visão de ensino, dá-se grande importância às experiências que alunos e professores trazem consigo para a sala de aula.

Com base em diversos trabalhos relevantes para essa área (Barcelos, 2006; Silva, 2005; Woods, 1996; Richards e Lockhart, 1994), procuraremos nesta seção definir crenças a partir de uma perspectiva relevante para o ensino e aprendizado de LE.

Segundo Barcelos (2006), crenças podem ser definidas como a nossa forma de perceber o mundo e a realidade ao nosso redor, ou seja, são nossas visões de mundo, que resultam de nossas experiências e da maneira como as interpretamos. Dentre as diversas características apontadas pela autora, estão o fato de as crenças serem: dinâmicas, ou seja, de poderem mudar de acordo com o tempo e com nossa história; situadas em um contexto e de caráter social, ou como a própria autora aponta, “incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais”. (Ibid. p.19); experienciais, pois nascem a partir de nossa própria vivência; mediadas, pois podem ser instrumentos de mediação na regulação de aprendizagem e; paradoxais e contraditórias, já que podem tanto auxiliar como atrapalhar o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Para a autora, existe uma relação profunda entre as crenças dos professores e suas ações. Segundo afirma, “crenças têm um impacto nas ações e as ações, por sua vez, afetam as

crenças” (Barcelos, 2003, p. 6), ou seja, nossas experiências em sala de aula influenciam as nossas crenças da mesma maneira que nossas crenças moldam a nossa prática em sala de aula.

Woods (1996) utiliza o acrônimo BAK (*beliefs, assumptios and knowledge*) para definir o conjunto crenças, suposições e conhecimento que permeiam e muitas vezes determinam a abordagem de ensinar do professor. Em sua definição, crenças (*beliefs*) seriam a aceitação de algo que não é demonstrável e por essa razão pode ser contestado. (Ibid. p.195). Similarmente, as suposições (*assumptions*), seriam a aceitação temporária de um ‘fato’ que simplesmente assumimos ser verdadeiro, mas que também não foi demonstrado como tal. (p.195). O termo conhecimento (*knowledge*), por sua vez, é definido pelo referido autor como “coisas que sabemos, fatos convencionalmente aceitos”. Esse conjunto de crenças, suposições e conhecimento se desenvolve ao longo da experiência do professor, diante das diferentes situações com as quais o mesmo se confronta ao longo de sua prática de ensino.

Silva (2005, p.77) aponta também para o fato de que as crenças podem ser reconstruídas, de acordo com as experiências do professor e do aprendiz de LE, ou seja, elas não são fixas, mas mudam de acordo com as experiências de aprender e ensinar vivenciadas pelos envolvidos no processo.

Richards e Lockhart (1994, p.30) apontam que as crenças dos professores são baseadas em um conjunto de valores e de crenças que os guia em suas atitudes e decisões durante o processo de ensino de LE. Esse “sistema de crenças” é construído gradativamente e é formado tanto de “dimensões subjetivas quanto objetivas” (Ibid., tradução nossa). Dessa forma, as crenças podem se formar tanto a partir de experiências do professor em sala de aula, cujos resultados serviram como base para a constituição das mesmas, como podem ser impressões que carregam com eles sem saber exatamente de onde vêm. Além disso, a própria experiência do professor de LE como aprendiz de uma língua e as crenças transmitidas por seus professores, tanto sobre a LE em si como sobre ensiná-la também contribuem para a constituição do sistema de crenças do profissional de LE.

Principais tipos de crenças para o ensino e aprendizado de LE

Segundo Richards e Lockhart (1994), as crenças relacionadas a aprender e ensinar LE podem vir tanto do professor quanto do aprendiz. Como nosso foco no presente estudo não é no aluno de LE, mas no professor, nos concentraremos mais nas crenças desses profissionais sobre os vários aspectos envolvidos em ensinar língua estrangeira (inglês). Os referidos autores (Ibid., p. 32-41) listam algumas das principais crenças que constituem o sistema de crenças de um professor de LE, que elencaremos a seguir:

- Crenças sobre a língua inglesa: a visão do professor sobre a língua que ensina pode exercer forte influência na maneira como ele a ensina. Por exemplo, se um professor acredita ser a pronúncia da língua inglesa o aspecto mais difícil e mais importante para o falante se fazer entender, sua prática será voltada para que seus alunos tenham uma boa pronúncia do idioma, enquanto o professor que acredita na eficácia de um vocabulário variado, em detrimento do foco em aspectos gramaticais, enfatizará em suas aulas a parte lexical ao invés da prática da estrutura da língua.

Crenças sobre aprender: crenças que professores possuem sobre o que é aprender uma língua podem muitas vezes entrar em choque com as crenças dos alunos em relação a aprender LE. Alunos que sempre tiveram contato com uma abordagem mais estrutural e centrada no professor podem não se sentir à vontade diante de uma aula na qual o professor prima por uma abordagem mais comunicativa e centrada no aprendiz.

Crenças sobre ensinar: o conceito de ensinar uma língua está muito longe de ser algo que se aprende na universidade e continua intacto ao longo da experiência do professor. Ao contrário, além da abordagem de ensinar do professor ser formada por diversos elementos, que variam de sua experiência como aluno à sua formação teórica e sua experiência prática, ela também pode mudar de acordo com o tempo e com a evolução da prática do professor.

Crenças sobre a profissão de professor de LE: os autores asseveram que fatores como “condições de trabalho, objetivos e atitudes pessoais e perspectivas de carreira” estão diretamente relacionados com o grau de profissionalismo atribuído à profissão. Assim,

professores que enfrentam as precárias condições de trabalho oferecidas nas escolas públicas do Brasil, aliadas à necessidade de se cumprir uma alta carga horária para se obter um salário razoável, tendem a sentir sua profissão menos valorizada que profissionais que contam com condições melhores de trabalho, salário promissor e prestígio da sociedade.

Quando começamos a olhar mais atentamente para a relação entre o que o professor de LE diz e o que de fato pratica, podemos perceber que existe muitas vezes um abismo entre esses dois aspectos. Isso se deve ao fato de, como aponta Fang (1996, apud Barcelos, 2006), existirem diversos interesses muitas vezes em conflito dentro da sala de aula, já que os mesmos necessitam lidar com suas próprias crenças do que seja ensinar uma LE, com as crenças da escola para a qual trabalham e as crenças de seus próprios alunos sobre aprender uma LE.

Uma das implicações dessa questão é que o idealizado por aqueles que elaboram um curso de línguas sofre modificações no momento em que o professor passa a ministrá-lo. Como afirmam Richards e Lockhart (1994, p.38):

“Qualquer programa de ensino de línguas reflete tanto a cultura da instituição (maneiras específicas de pensar e fazer coisas que são valorizadas na instituição) quanto decisões coletivas e crenças de professores enquanto indivíduos.” (tradução nossa)

Porém, mesmo com o fato das crenças individuais dos professores serem fatores importantes na maneira como um curso de línguas é conduzido, existem diferentes papéis atribuídos ao professor de LE, como apresentam os autores (op. Cit). O primeiro é o papel do profissional autônomo, responsável por suas decisões em relação aos objetivos, materiais e abordagem do curso. O segundo é o papel do professor subordinado às decisões tomadas por seus superiores, ou seja, aquele que irá cumprir seu trabalho de acordo com as regras já estabelecidas pela escola. Não é muito difícil afirmar que, dentro do contexto de ensino de línguas no Brasil, particularmente nas escolas de idiomas, o segundo perfil é muito mais recorrente, já que abordagem, materiais, programas e conteúdos são decisões que cabem à escola tomar. No caso das franquias, o mesmo padrão deve ser observado, não importando a cultura local de aprender e ensinar. Portanto, o poder de decisão do professor

é bastante limitado; cabe ao mesmo se adaptar ao sistema e cumprir o que já está estabelecido.

6. O conceito de cultura institucional e sua aplicação na escola de línguas

Em seu artigo “Culture and Mind: their Fruitful Incommensurability”, Jerome Bruner (2008) discute a interface entre a antropologia e a psicologia com o objetivo de fundamentar a idéia de uma psicologia cultural. Para defender sua tese, o autor recorre a duas linhas teóricas aparentemente opostas: a concepção “superorgânica” de Kroeber (1876-1960) e a concepção semiótica de Geertz (1926-2006). Em seu trabalho, Bruner enfatiza os pontos tangenciais entre essas duas visões, que poderão esclarecer a relação entre mente e cultura; em suas próprias palavras, *a mente na cultura e a cultura na mente*.

De forma resumida e neutra (ou seja, sem entrar na polêmica que envolve, principalmente, a concepção de Kroeber), serão apresentadas, aqui, as definições de cultura, propostas pelos dois estudiosos. Essas definições servem de ponto de partida para as idéias de Bruner, um teórico construtivista, que consegue estabelecer uma interligação entre os dois, apesar de estarem tão distantes no tempo e apesar de verem, de forma tão diferente, a relação entre mente e cultura. Entre os objetos de sua análise, encontram-se as instituições que, além de apresentarem pontos tangenciais entre mente e cultura, estão diretamente ligadas ao objeto de estudo desta pesquisa. Como pretendemos mostrar, a seguir, este trabalho se apóia na concepção de cultura institucional desenvolvida por Bruner.

Em linhas gerais, para Kroeber, a *cultura* não pode ser classificada como uma atividade mental, apesar de ela existir, por assim dizer, apenas na mente dos indivíduos. Em outros termos, a cultura não existe *nos* seres humanos, apesar de se desenvolver *pelos* e *entre* os seres humanos; é, portanto, “superorgânica”. Esse termo clássico de Kroeber (1917, p.163-213, apud Bruner, 2008) refere-se a alguns aspectos da cultura de um indivíduo que vão além de suas próprias experiências ou vivências. Por exemplo, para ele, algumas transformações culturais, como os estilos de moda, podem ser influenciadas por

fatores econômicos e até políticos, ou seja, vão além da cultura. Cultura, para ele, engloba modo de vida, mitologia, arte, entre outros. Geertz, por outro lado, se baseia numa concepção semiótica de cultura, de base interpretativista, ou seja, a cultura deve ser entendida como as formas que uma determinada sociedade encontra para imaginar o *real*. A cultura é, para ele, um modo de pensar e de sentir; é a herança social que o indivíduo herda em convívio com seus pares. Em outros termos, Kroeber possui uma visão ontológica de cultura; Geertz, uma visão epistemológica. Para o primeiro, a cultura é *transindividual*, ou seja, está fora do indivíduo; para o segundo, a cultura é *local*; faz parte do indivíduo.

Segundo Bruner (2008, p. 30), a interpretação de Kroeber parte da observação do modo de vida de uma determinada cultura. Esse tipo de cultura, no entanto, *existe* na mente do antropólogo (e não na mente dos indivíduos analisados). Isso porque, conforme observa Bruner, no trabalho de campo, o pesquisador, incluindo o próprio Kroeber, tem de confiar nos informantes. São eles que revelam a visão da sua comunidade. Nesse sentido, Kroeber and Geertz têm um ponto comum, já que ambos partem, em princípio, de uma pergunta semelhante: como é que os membros de determinada sociedade imaginam a realidade?

Além disso, conforme aponta Bruner (2008, p. 30), é impossível descrever uma cultura sem levar em conta os relatos dos informantes, ou seja, sem considerar o filtro pessoal desses indivíduos. Em seu trabalho, Bruner remete tanto à cultura transindividual e superorgânica de Kroeber, quanto à subjetividade de Geertz, por serem, conforme observa, “reais”. Esses são os pontos comuns que Bruner encontra entre Kroeber e Geertz, essenciais na presente pesquisa.

Neste ponto, torna-se necessário estabelecer um paralelo entre a pesquisa dos antropólogos culturais mencionados acima e o presente trabalho. Questões similares vêm à tona, no momento que partimos do pressuposto de que os participantes desta pesquisa fazem parte de uma cultura. Por isso, perguntas semelhantes podem, também, ser feitas levando em conta os elementos componentes desta cultura em estudo.

Consideremos primeiramente a questão de *mente na cultura e cultura na mente* proposta por Bruner. Investigar a visão que os indivíduos possuem sobre a cultura da qual

fazem parte é questão essencial para analisarmos essa cultura; em nosso caso, a cultura analisada é institucional, já que é verdadeira dentro de uma rede de escola de línguas padronizada através do sistema de franquias. Essa cultura, por sua vez, é composta por diversos elementos exteriores a ela, mas intrínsecos aos indivíduos que dela fazem parte.

Em primeiro lugar, existe uma macro-cultura, no caso, a cultura brasileira. Para nos ajudar a compreender essa cultura, nós nos apoiamos em Brown (2000, p. 176), que define a cultura como “um modo de vida, um contexto no qual pensamos, existimos e nos relacionamos uns com os outros.” A cultura brasileira é inerente aos membros dessa cultura institucional, ou seja, nas escolas de língua, professores e alunos incorporaram, em graus variáveis, determinados traços que os definem como membros da cultura brasileira que, por sua vez, abrange outras “micro-culturas”. Uma delas é a cultura do mundo anglo-saxão, mais especificamente dos EUA e do Reino Unido. Ora, se considerarmos a afirmação de Brown de que, (2000, p. 177), “uma língua é parte de uma cultura e uma cultura é parte de uma língua”, é natural que aspectos culturais dos países de língua inglesa também façam parte do universo de uma escola cujo principal “produto” é o ensino da língua inglesa propriamente dita e o principal instrumento para se ensinar essa língua, o material didático, mesmo quando não produzido por editoras de países de língua inglesa, registra e difunde a cultura desses países em seu conteúdo.

Finalmente, a cultura da instituição em estudo forma-se, também, pelas suas próprias regras a partir de duas óticas: a empresarial, pois, ela existe dentro de um contexto capitalista, que visa o lucro; e a educacional, tendo-se em mente que é uma instituição de ensino de línguas. Com essas regras, a instituição visa harmonizar objetivos educacionais e mercadológicos a fim de que os diferentes grupos de participantes nela se vejam como parte de um todo, de uma única “cultura”, multifacetada.

Tendo em mente os elementos que compõem essa cultura institucional, passemos agora aos seus membros. Como já dissemos acima, as pessoas envolvidas nessa cultura pertencem a diferentes grupos aos quais são atribuídos papéis, que variam de um grupo para o outro. Além disso, cada grupo deve seguir normas específicas. Por exemplo, os

orientadores pedagógicos devem seguir as regras estabelecidas por instâncias superiores; os professores, por sua vez, devem estar em conformidade com as normas transmitidas a eles por seus orientadores. Tais normas são provenientes tanto da instituição como um todo (explícitas), quanto das crenças e atitudes dos indivíduos que formam essa cultura (implícitas). As normas explícitas, no caso do instituto de línguas em estudo, são aquelas estabelecidas pela franqueadora como modelo a ser seguido pelas unidades franqueadas, tais como: tipo de formação exigida do corpo docente, formato dos cursos oferecidos, livro didático a ser seguido, número de horas de cada estágio, materiais para treinamento de professores e orientadores e sistema de avaliação. Esses são apenas alguns exemplos de regras, que objetivam uniformizar as escolas da rede, para que cada uma delas se reconheça como parte de um todo.

As normas implícitas, por sua vez, são aquelas que, apesar de não serem “formalizadas” (pois não se encontram detalhadas ou escritas em lugar algum), fazem parte das crenças e expectativas dos membros de determinada cultura, chegando a influenciar e até mesmo a moldar essa cultura. Como exemplo de convergência entre regras implícitas e explícitas, podemos citar os perfis de docentes, traçados pelos orientadores pedagógicos de nosso estudo. Ao mesmo tempo em que encontramos características que devem estar em conformidade com as regras da instituição, é possível também apontarmos traços bastante subjetivos, estritamente ligados às crenças dos orientadores, como é o caso do perfil de um bom professor, que acabam se tornando parte da cultura da escola.

Além disso, as regras implícitas de uma cultura são aquelas que já estão internalizadas por seus membros. Dentro de toda instituição de ensino, espera-se que o professor se preocupe com o aprendizado de seus alunos e que os mesmos o respeitem. Nas escolas de línguas, uma relação informal de camaradagem entre professor e alunos é também encorajada, já que existe uma preocupação em manter o aluno-cliente satisfeito, através de um ambiente saudável e divertido de aprendizado. Tais regras não estão previstas em manuais; contudo, fazem parte da prática cotidiana dos membros da instituição e são adquiridas por meio da convivência entre os membros dessa cultura.

Para fazer parte de uma cultura, temos que, primeiramente, nos adaptar às normas estabelecidas para depois nos apropriarmos, de fato, de tais normas, incorporando-as ao nosso modo de pensar. Sendo assim, o professor, treinado dentro dos princípios teóricos que respaldam o ensino de línguas na escola, aos poucos, deve se adaptar a essa filosofia de ensino para depois apropriar-se dela, harmonizando-a com seus princípios e suas crenças do que seja ensinar uma língua. Com essa idéia, retornamos ao trocadilho de Bruner mencionado no início: *a mente na cultura e cultura na mente*, que será retomado na análise de dados. O objetivo é interligar os pressupostos teóricos, delineados acima, com as falas dos nossos informantes, buscando, através de seus relatos, compreender melhor o funcionamento do que chamamos de cultura institucional de uma escola de línguas.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em uma rede escolas de idiomas presente em quase todos os estados do Brasil. Essa instituição conta no momento com um número aproximado de 350 unidades franqueadas, espalhadas pelo país, totalizando aproximadamente 150 mil alunos. A rede atua no mercado desde o final da década de 50 e opera pelo sistema de franquias, no qual o candidato a franqueado deve passar por um processo seletivo antes de ser considerado “apto” a se tornar proprietário de uma escola.

Para o nosso estudo, foram escolhidas três unidades de dois estados da região Sudeste. O tempo de existência de cada uma das unidades estudadas é variado, mas todas se encontram há pelo menos dez anos no mercado. Todas as três possuem mais ou menos o mesmo número de alunos (cerca de quatrocentos) e de professores (entre dez e quinze profissionais por escola). Seu público-alvo são as crianças e adolescentes, porém a rede dispõe de cursos que atendem a todas as faixas etárias.

A instituição em estudo e os cursos oferecidos

Os cursos de língua inglesa oferecidos pela instituição variam de acordo com a faixa etária do aluno. A escola oferece três cursos para crianças, cada um deles elaborado para uma faixa etária; o primeiro atende crianças entre seis e oito anos e é composto de três estágios de 70 horas cada um (duração média de um ano por estágio); o segundo foi elaborado para crianças entre nove e dez anos, sendo composto por quatro estágios de 35 horas cada e totalizando dois anos de duração; o curso voltado para pré-adolescentes entre onze e treze anos também possui quatro estágios, cada um com trinta e cinco horas de duração. Com exceção do primeiro curso descrito acima, cujo material didático pode ser encontrado no mercado e é produzido por editoras estrangeiras, todos os demais cursos são

ministrados com material didático próprio, ou seja, elaborado pela própria instituição e utilizado apenas dentro das franquias.

Além dos cursos oferecidos para crianças, a instituição oferece cursos para adultos, divididos em quatro níveis: básico e intermediário, compostos por quatro estágios, cada um com 35 horas; avançado, composto por quatro estágios de 50 horas e pós-avançado, composto de dois estágios de cinquenta horas. Assim como nos cursos para crianças, a escola não trabalha com material próprio em todos os níveis – somente nos níveis básico e intermediário o material utilizado é elaborado pela escola. Nos níveis avançado e pós-avançado o material adotado também é de editoras estrangeiras. A carga horária é geralmente de duas horas a duas horas e meia por semana e a quantidade de alunos por turma é de, no máximo, quatorze alunos.

Metodologia de ensino, filosofia de aprendizagem e visão de linguagem

Ao falarmos da filosofia de ensino, ou abordagem, adotada pela escola, assim como sua metodologia e visão de linguagem, lançaremos mão de trechos da entrevista com o coordenador regional da rede de ensino (que chamamos aqui de M.), já que tais questões foram discutidas pelo participante durante a entrevista e podem ilustrar com clareza as idéias que partem dos formadores dos professores e também idealizadores dos paradigmas da instituição.

Sobre a visão de linguagem adotada M. coloca que

(59) M: [...] nós temos uma visão de língua que é a visão de **competência comunicativa**. Nossa autora de referência é a Sandra Savignon, a citação dela que a gente usa como referência é que [...] a comunicação é a interpretação, expressão e negociação de significado. Então a nossa visão de língua é que **língua é um instrumento para comunicação** [...] (grifos nossos)

Em relação à filosofia de aprendizagem, M. descreve:

(72) M; De qualquer forma a visão é do **sóciointeracionismo** [...] nosso autor de referência como não podia deixar de ser é o Vygotsky, né... Nossa referência, nossa citação de referência é que **toda aprendizagem significativa se dá na e pela interação, da Construção Social da Mente** [...] e basicamente o que estamos falando é que **as pessoas aprendem através da interação com o outro, sendo o outro uma**

pessoa, sendo essa pessoa o professor, o colega, os alunos de outras turmas, é... A televisão, a Internet, etc, etc, etc, mas é na interação que se dá a construção de conhecimento. Portanto nossa organização de ensino obedece ou segue essa visão de aprendizagem. (grifos nossos)

A metodologia de ensino, por sua vez, é definida por M. da seguinte maneira:

(74) M: [...] a nossa visão de ensino é aquela do Task-based Language Teaching, ou seja, a aprendizagem através de tarefas. A gente não ensina a língua per se ou language for the sake of language, mas a gente ensina de uma forma a que o aluno tenha algo que fazer com aquela língua, ou melhor, vou até mudar: que o aluno precise do idioma para fazer alguma coisa, pra dar conta de uma tarefa ou de um problema [...] (grifos nossos)

Para nosso estudo, essas três visões, componentes da estrutura teórica na qual a escola se constrói, são os principais aspectos a serem levados em consideração no momento de nossa análise. Portanto, achamos de fundamental importância considerá-los em nossa descrição do contexto da pesquisa, além de também discorrermos sobre elas no capítulo anterior no qual discutimos os conceitos teóricos que julgamos necessários para nosso trabalho.

Participantes

Todos os participantes envolvidos em nossa pesquisa são profissionais atuantes em diferentes unidades da rede de escolas em estudo. O envolvimento dos participantes em nossa coleta de dados ocorreu de duas formas: através de entrevista – caso do coordenador pedagógico regional e dos orientadores pedagógicos – e através de questionários respondidos por escrito, caso dos professores. Os participantes possuem tempos de casa variados; alguns professores eram “novatos” na época em que responderam os questionários, com apenas dois meses de casa. Já os orientadores pedagógicos possuem no mínimo dez anos de experiência nas escolas em que atuam. A média de idade entre os participantes é de 40 anos para os orientadores pedagógicos e 30 anos para os professores.

Coordenador Regional Pedagógico – M

Dentro de nossa pesquisa, M representa a voz da instituição, ou seja, é aquele que nos fornece informação a respeito das teorias sob as quais a instituição constrói suas visões de ensino, aprendizagem e língua. Além disso, M é nos descreve outras regras presentes na

organização a respeito da formação e perfil ideal de corpo docente, assim como as expectativas da rede no que concerne o desempenho profissional de sua equipe como um todo. Na ocasião da entrevista, o informante M atuava na instituição há cerca de vinte anos, tendo trabalhado como professor, orientador pedagógico de uma das unidades da franquia até chegar ao cargo de coordenador pedagógico regional. Seu trabalho, que desempenha em conjunto com outros dois profissionais, consiste em dar apoio pedagógico às unidades franqueadas, preparar e conduzir treinamentos aos orientadores pedagógicos das franquias e elaborar o material utilizado nos programas de formação de professores. M possui formação em Letras, mestrado na área de Linguística Aplicada e atualmente é aluno de do curso de doutorado na mesma área. Nossa entrevista, gravada em áudio, foi conduzida na sede da instituição de ensino em estudo e teve média de uma hora e meia de duração.

Orientadoras pedagógicas da Escola 1 – E e T

As participantes da Escola 01 trabalham em conjunto na área pedagógica da escola, porém existe entre elas uma relação de subordinação. E, além de ser a orientadora pedagógica da escola, é também proprietária da franquia. Portanto, T. é sua empregada, apesar do fato das duas participantes dividirem a mesma função. Além da orientação pedagógica, T. também exerce a função de professora dentro da escola, assumindo as turmas de estágio mais avançado. Está na escola há 19 anos, onde começou como aluna, passando a trabalhar como monitora até chegar ao cargo que exerce hoje. Possui formação em Letras e curso de aperfeiçoamento feito no exterior, além de cursos de aperfeiçoamento para professores realizados no Brasil. Além de atuar na escola de línguas, T. também leciona na rede pública e particular, porém seu primeiro emprego foi na escola de línguas em questão. Atualmente, também trabalha com educação de jovens e adultos.

E, proprietária da franquia há trinta anos, começou sua carreira em escolas públicas, como professora de ensino fundamental, passando mais tarde pelos cargos de coordenadora e diretora. Trabalhou também na rede de ensino particular e com alfabetização de adultos. Após abrir sua franquia, E ainda permaneceu na rede pública, mas veio a se aposentar

pouco tempo depois. No momento, além de atuar na parte pedagógica e administrativa da escola, a orientadora também ministra aulas na faculdade local para o curso de Pedagogia, após ter também atuado no extinto curso de Letras da mesma faculdade. A entrevista foi conduzida com ambas as participantes ao mesmo tempo, na unidade franqueada, e teve duração aproximada de duas horas.

Orientadora pedagógica da Escola 2 - P

A orientadora pedagógica da escola 02 exerce sua função há dez anos na escola. Antes disso. Atua como professora de língua inglesa desde a adolescência, quando começou a dar aulas particulares em casa e em empresas, como “um ótimo jeito de ganhar um dinheirinho a mais”. Porém, sua formação acadêmica não é na área de Letras ou Educação. Apesar de ter feito diversos cursos na área de ensino e aprendizado de LE, P é graduada em Propaganda e Marketing e em Educação Física. Na escola na qual exerce sua função no momento, P também atua como professora, assumindo ao menos uma turma de alunos a cada semestre. A unidade de ensino na qual exerce sua função existe há cerca de dez anos e possui uma equipe de aproximadamente dez professores dos idiomas Inglês e Espanhol. P, entre outras funções, é responsável pelo treinamento da equipe de professores e do monitoramento do desempenho dos alunos. Ao contrário de E e de T, orientadoras da escola 01, P não possui experiência em ensino de LE em escolas públicas ou particulares. A participante foi entrevistada pela pesquisadora na escola e sua entrevista durou cerca de uma hora.

Orientador pedagógico da Escola 3 – A

Nosso terceiro e último orientador pedagógico atua na área ensino de LE há pelo menos vinte anos, quando começou a ministrar aulas particulares a colegas de trabalho. Sua primeira formação acadêmica não é na área de Educação ou Letras, vindo apenas mais tarde a se graduar em Letras para poder de fato exercer a profissão de professor. Está na

franquia desde 1990, período no qual saiu por duas vezes para exercer as funções de professor e coordenador pedagógico em outras escolas. Trabalha como orientador desde 2001, além de ministrar aulas de inglês, espanhol e português.

Professores das franquias em estudo

Os professores cujos questionários serão utilizados em nossa pesquisa pertencem às mesmas unidades cujos orientadores pedagógicos foram entrevistados. Possuem tempos de casa variados, porém a maioria deles nunca havia trabalhado em outro instituto de línguas anteriormente. Com exceção de dois professores, que estavam na franquia há menos de seis meses na data do questionário, os demais trabalham na instituição há pelo menos dois anos.

Os questionários foram respondidos anonimamente e devolvidos diretamente para a pesquisadora. Entretanto, o número de questionários recebidos não foi o mesmo número de questionários entregues nas unidades. Tal fato nos levou a trabalhar com um número bastante reduzido dessa fonte de dados.

Metodologia de pesquisa e instrumentos de coleta de dados

Para realizarmos nosso trabalho, escolhemos como tipo de pesquisa a qualitativa de natureza etnográfica, com procedimentos de análise de caráter interpretativista. A escolha do paradigma qualitativo se apóia em Telles (2002), que afirma ser esta a metodologia mais adequada dentro do contexto da pesquisa educacional, já que, segundo o autor

...os professores têm se interessado pela qualidade dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola. (TELLES, 2002, p.102)

Respaldados em tal escolha, também selecionamos os métodos de coleta de dados, que serão listados a seguir.

Entrevistas

Gravadas em áudio, as entrevistas foram conduzidas pela pesquisadora a partir de um roteiro de perguntas que não foram necessariamente utilizadas na ordem original. Fizeram parte dessa fase o coordenador pedagógico geral e quatro orientadores pedagógicos. A escolha desse tipo de entrevista se respalda em Robson (2002, p. 270), que afirma que esse tipo de procedimento dá mais flexibilidade ao informante e aos entrevistados, já que ordem das questões não é estabelecida e o entrevistador pode entrar com explicações se necessário. Acreditamos também que esse tipo de entrevista facilite o relacionamento do pesquisador com o entrevistado, fazendo com que ambos sintam-se mais confortáveis e livres durante o processo.

Foram elaborados dois roteiros diferentes para as entrevistas: o primeiro serviu de base para a entrevista com o coordenador pedagógico regional e serviu para coletarmos informações sobre todos os aspectos da instituição, que é a fonte de conhecimento para as unidades franqueadas. As perguntas elaboradas para a entrevista estão listadas nos Anexos 1 e 2 no final deste trabalho e visam levantar aspectos relacionados às visões de linguagem, ensino e aprendizagem, assim como posições da instituição sobre aspectos como livro didático, perfil de professores e orientadores pedagógicos. Durante a entrevista, todas as perguntas (vide Anexo 1) foram utilizadas.

O segundo roteiro de entrevista, utilizado com os orientadores pedagógicos, teve por objetivo levantar o perfil dos entrevistados, seus históricos profissionais e experiências anteriores, além de suas próprias visões sobre as normas e expectativas da instituição. Entretanto, as perguntas foram elaboradas de forma que tais tópicos e pontos de vista surgissem naturalmente durante a conversa, sem que os entrevistados fossem questionados de maneira direta sobre o assunto. Com esse procedimento, tivemos em vista investigar o quanto as idéias e crenças da instituição estavam realmente inseridas no dizer dos orientadores pedagógicos, sem que para isso tivéssemos que guiá-los em suas respostas.

Questionários para professores

Os questionários foram respondidos anonimamente pelos professores das unidades escolhidas para o estudo, com objetivo de investigar se a fala dos mesmos em relação aos princípios de suas práticas de sala de aula era condizente com aqueles esperados pela instituição de ensino. Foram distribuídos cinco questionários a cada uma das três unidades que foram objetos de nosso estudo. Entretanto, o número de questionários utilizados na análise dos dados é inferior ao número esperado. Isso ocorreu devido ao fato de alguns professores não terem retornado os questionários respondidos, mesmo após uma “cobrança” por parte dos orientadores das franquias. Portanto, apesar de alguns dos trechos e informações utilizadas serem bastante significativos, a variedade foi prejudicada, já que trabalhamos com apenas seis questionários, vindos de duas das três franquias em estudo.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS

Em nossos procedimentos de análise, partiremos do trocadilho de Bruner “*a mente na cultura e a cultura na mente*”. Trechos extraídos dos questionários respondidos pelos professores e das entrevistas com o coordenador geral e com os orientadores pedagógicos foram colocados em forma de instâncias numeradas. Com elas, pretendemos revelar a visão que os participantes construíram sobre a cultura institucional da qual fazem parte. Partiremos do pressuposto de que essa “cultura institucionalizada” é real e, como toda cultura, possui regras implícitas e explícitas com as quais seus membros devem estar em conformidade (Bruner, 2008). Através das instâncias, é possível compreender como essa cultura se organiza e como o que está na mente dos participantes se relaciona com a cultura de cada grupo e da instituição como um todo.

Para melhor organizar a análise, dividimos as instâncias em diferentes tópicos, que estarão inseridos dentro de um dos dois macro-tópicos aqui apresentados: “Cultura bilíngüe institucional” e “Língua estrangeira”. No primeiro, analisaremos instâncias relacionadas às características sociais da cultura da instituição em estudo, ou seja, questões que se relacionam mais especificamente com os membros da instituição e seus papéis dentro dela. No segundo, voltaremos nosso olhar para questões relacionadas ao objetivo principal dessa instituição: o ensino de língua estrangeira. Ao apresentarmos as instâncias, faremos uma análise de seu conteúdo, procurando relacionar as questões teóricas levantadas no Capítulo II com o que nos é apresentado pelos participantes a respeito da escola em estudo. Ressaltamos que, nas instâncias apresentadas, todos os trechos que se encontram em negrito são destaques nossos e não dos participantes da pesquisa.

Macro-tópico I – *Cultura Bilíngüe Institucional*

Em todas as macro-culturas, como é o caso da cultura brasileira ou norte-americana, as normas, por não serem explícitas, são aprendidas através da convivência entre os membros de uma sociedade. Por exemplo, o ato de beijar amigos no rosto é comumente aceito na cultura brasileira. Já na cultura norte-americana tal ato depende muito da situação e do grau de intimidade entre os amigos. Tais regras não se encontram escritas e compiladas em um “manual prático” que carregamos conosco durante a vida. Elas são aprendidas através da convivência, que aos poucos nos revela o que é aceitável ou não para se viver naquela sociedade em particular.

Dentro de uma cultura institucional, as regras implícitas convivem com as regras explícitas; no caso da escola de línguas, existem obrigações e normas, elaboradas por instâncias superiores dentro da instituição e que as unidades franqueadas devem seguir (características deônticas), assim como regras implícitas, relacionadas às atitudes e crenças dos membros dessa cultura (características epistêmicas) (Bruner, 2008). Nesta seção, analisaremos primeiramente as características deônticas apresentadas, tais como os papéis sociais desempenhados pelos membros da cultura, mais especificamente pelo corpo docente e pelos orientadores pedagógicos. Também atentaremos às regras dessa cultura no que diz respeito à formação docente e o perfil ideal para os moldes da instituição. Em seguida, discorreremos sobre as características epistêmicas, organizadas nos tópicos denominados “Interferência entre culturas, “Choques culturais” e “Crenças”.

1. Papéis sociais

Assim como em qualquer cultura, a escola de línguas é composta por pessoas que exercem papéis sociais diversos, que podem apresentar características opostas e necessidade de interação entre eles. Na cultura brasileira, por exemplo, a mulher exerce, além do papel de mãe e esposa, o papel de profissional, de chefe, de filha e de cidadã. Esses papéis devem se harmonizar para que se possa construir um todo. O mesmo ocorre dentro

da escola. Os membros dessa cultura possuem diversas atribuições dentro de seus papéis profissionais. Equilibrar todos eles é uma tarefa importante para os membros de uma cultura.

Para ilustrarmos nosso tópico, selecionamos algumas instâncias nas quais os participantes de nossa pesquisa (o coordenador pedagógico geral e os orientadores das franquias) falam de outras funções que lhes são atribuídas, além daquela relacionada estritamente à orientação pedagógica. Começaremos por M, coordenador pedagógico geral e voz representante da instituição. Na instância que veremos a seguir, M se coloca a respeito da dupla função do orientador pedagógico:

(1) *M: (...) a gente espera que uma escola com um OP de bom desempenho é uma escola onde os alunos efetivamente aprendem, aprendem com competência lingüística e permanecem na escola. Aqui nós temos um **objetivo acadêmico** e aqui nós temos um **objetivo gerencial**. Primeiro eles falam bem Inglês ou Espanhol e **segundo eles permanecem na escola**. Essa função também é do OP: garantir a **satisfação** e a **condição de aprendizagem**. (grifos nossos)*

(2) *M: Então o que a gente espera que um OP faça com seu professor? **Dê a ele instrumentos para que ele atinja com os seus alunos melhores resultados de aprendizagem**.*

É possível observar duas expectativas e dois papéis para o orientador pedagógico: para atingir *o objetivo acadêmico*, que engloba as questões de aprendizado e ensino propriamente ditas, além de questões relacionadas à formação do professor, ele deve agir diretamente com o professor; para atingir *o objetivo gerencial*, que, como o nome sugere, corresponde à tarefa de garantir a satisfação dos “alunos-clientes”, ele deve gerenciar a manutenção desses alunos e procurar desenvolver estratégias eficazes para evitar a evasão. Ficam claras aqui determinadas regras de conduta que o orientador pedagógico deve seguir em relação a seus professores: de acordo com essas normas, a função do orientador é capacitar o professor para depois guiá-lo em seu trabalho, estando sempre a par de seu desempenho. Portanto, conforme mencionamos no Capítulo II, é possível afirmar que, nesta cultura institucional, as considerações acima são regras explícitas e que devem ser internalizadas pelos membros em questão, que por sua vez possuem a tarefa de difundí-las entre suas equipes de professores.

No trecho a seguir, E também discorre sobre as atribuições do coordenador pedagógico:

(3) E: [...] *Ele tem que ver a escola como um todo. Essa parte de manutenção de aluno. Isso é orientação pedagógica. Se não estiver trabalhando junto isso não resolve. Por que o professor está perdendo alunos? Isso é também função do orientador pedagógico. Por quê? Ele está perdendo aluno, porque tem alguma coisa no próprio processo de aprendizagem que não está indo bem, é na sala de aula que não está acontecendo alguma coisa. [...] A parte de eventos da escola. Tem que existir essa parte de eventos. Se a orientação pedagógica não estiver por dentro disso, [...] não é só treinamento de professor.*

Como podemos perceber, E, que também é proprietária da franquia, vê o trabalho do orientador além da questão puramente pedagógica. Para ela, o orientador é também responsável por questões de mercado, principalmente quando envolvem a manutenção e a prevenção de perda de alunos na escola. O fato de um professor perder alunos é diretamente atribuído à falta de qualidade das aulas, ou a problemas no “processo de aprendizagem” – que é automaticamente relacionado ao trabalho feito pelo orientador com o professor. Além disso, espera-se que o orientador também se envolva com eventos e atividades para a divulgação da escola.

Dessa forma, é ideal que o orientador tenha atributos que vão além da capacidade de lidar com problemas de ordem didática e pedagógica; além de ser um especialista em ensino e aprendizagem de LE, esse profissional deve ter inclinações para áreas de marketing e até mesmo publicidade, pois precisa lidar com problemas mercadológicos, além de ter que voltar sua atenção também para a parte social de sua escola. Para E e T, encontrar esse equilíbrio entre o pedagógico e o gerencial é importantíssimo, como discorrem a seguir:

(4) E.: [...] *you tem que ‘casar’ tudo. Eu mesma já tive muito uma visão só pedagógica. Foram os anos em que a escola não andou muito bem financeiramente, porque eu só via a parte pedagógica. Meu diretor regional que me orientou...*

(5) T.: [...] *O diretor está preocupado com a parte mercadológica, com a parte financeira. A gente tem que colocar que aquilo vai ser bom pro pedagógico e também de alguma forma vai ser bom pro negócio.*

Nas instâncias acima, é possível vislumbrar a instituição também como uma estrutura econômica, já que é, em suas palavras, um “negócio”, ou seja, objetiva o lucro,

sem, no entanto deixar de ser um centro de ensino. Portanto, existe uma conformidade com as normas apresentadas por M nas instâncias (1) e (2), já internalizadas pelos orientadores da Escola 1. Abaixo veremos instâncias de A, orientador pedagógico da Escola 3 sobre o referido assunto:

(6) A: [...] *eu entro também muito na área de vendas, então quer dizer eu tenho um leque maior, porque hoje o orientador ele não é só da área pedagógica, ele precisa saber um pouco da área administrativa, financeira, da parte de vendas, de atendimento...*

(7) A: [...] *como orientador você tem que antecipar muito porque **você na verdade é um gerente, você tem que preparar na verdade a casa, preparar tudo antes de receber até esses professores...** prá que você saiba orientar melhor, entende...*

(8) A: [...] *a gente tem que trabalhar a parte internacional também, **então é mais um lado de vendas, eu sou agente também, então você também tem que trabalhar essa parte cultural [...] essa parte do exterior, então é mais um braço que o coordenador também tem que ter... e ir prá fora também, porque você também tem que sair da escola, você tem que ir à escolas, né propagandas da própria escola, a divulgação...***

Mais uma, vez o discurso do orientador sintetiza as regras estabelecidas pela instituição. A idéia do “orientador-gerente” também é compartilhada por A, que entende sua função como uma “multifunção”: ao mesmo tempo em que é um pedagogo, A também é um gerente e um divulgador da escola. Mais uma vez, as regras explícitas estão inseridas no discurso de um membro dessa cultura. Já na instância que veremos a seguir, identificamos na fala de A algo que podemos considerar uma característica implícita, já que exprime suas crenças pessoais sobre sua função na escola:

(9) A: [...] *Além disso, eu sou também professor... Além de ser coordenador eu continuo como professor, **porque se você se afastar de sala de aula, fica um caos prá você, você perde fluência, você perde manejo de classe, você perde contato com o aluno, porque é diferente quando você é professor e quando você é coordenador...***

Nessa instância, existe uma reflexão sobre algo que faz parte das crenças do orientador. Considerar importante o fato de continuar atuando em sala de aula é algo que não foi dito a A, ou seja, não é explicitamente uma norma da cultura institucional da qual ela faz parte. Contudo, essa norma pessoal, estabelecida pelo orientador, passa a fazer parte daquela cultura no momento em que o mesmo pode colocá-la em prática em seu contexto de trabalho. Podemos dizer que estamos diante de um exemplo de convergência entre o

coletivo e o individual, no qual o externo (as regras estabelecidas) se combina com o que é implícito e pessoal (as convicções de A).

No tópico apresentado, foi possível identificar que os papéis sociais exercidos pelos orientadores – pedagogo, gerente, professor e divulgador da escola – são exercidos ao mesmo tempo e com a busca de um equilíbrio entre eles, já que o sucesso de sua função e da escola como um todo depende de todos esses papéis apresentados.

2. Perfil do corpo docente

O tópico que apresentaremos a seguir resume as idéias apresentadas, durante as entrevistas com os participantes (orientadores pedagógicos e coordenador pedagógico regional), no que diz respeito ao perfil ideal do corpo docente da instituição. A instituição como um todo propõem ao professor que irá atuar nas franquias da rede, um modelo desejável de prática pedagógica e de procedimentos. Baseados nesse modelo, os orientadores pedagógicos devem selecionar professores que estejam em conformidade com os seus requerimentos, ou que apresentem potencial para se adequar a eles. Dessa forma, através de limites pré-estabelecidos, a escola constrói uma cultura própria, moldando seus membros segundo seus princípios.

Nas instâncias que veremos a seguir, podemos estabelecer um padrão em comum entre M (coordenador pedagógico regional) e os orientadores pedagógicos no que diz respeito às características desejáveis para seu corpo docente. Veremos que os entrevistados apresentam muitos pontos em comum, mas que suas crenças e suas experiências pessoais podem influenciar suas visões sobre o que seja um perfil ideal para um professor de LE. Na instância abaixo, M coloca uma importante expectativa em relação ao trabalho do professor:

(10) M: (...) o professor tem a **obrigação**, e eu não vou me eximir de usar essa palavra, **de cumprir aquele material didático naquela carga horária**. Porém, a melhor forma de cumprir este programa, este cronograma, é uma decisão do professor. Então existe **algo que é dado, e existe algo que é construído**.

A fala de M nos mostra que, ao mesmo tempo em que existe um encorajamento para que as tomadas de decisão partam do professor, existe também uma necessidade de ajustar todos a um sistema; no caso, temos uma rede de franquias, na qual cada estágio de aprendizado possui um número específico de horas, dentro das quais o programa deve ser cumprido à risca, ainda que o professor possa fazer uso do material da maneira que julgar mais adequada. Sabemos, entretanto, que, diante de uma exigência de caráter organizacional, se torna difícil para o professor ter plena autonomia para poder ajustar o programa a cada um de seus alunos individualmente, já que ao final do estágio, o programa deve necessariamente ter sido seguido. O “*algo que é dado*” da fala de M representa as regras explícitas, enquanto o “*algo que é construído*” respeita a individualidade dos membros da cultura dessa instituição.

Nas instâncias que veremos a seguir, A discorre sobre o que espera de seus professores:

(11) A: [...] *precisa ter uma identificação com a própria escola, sabe, tem que se **identificar com a metodologia**, conhecer um pouco do X...*

(12) A: [...] *eu gosto de professores **carismáticos**, eu gosto de professores que gostam de dar aula, **professores que gostam de ser professores mesmo**, sabendo que tem momentos que ele vai ter que corrigir muito material, vai ter que corrigir prova...*

As instâncias (11) e (12) trazem características que, apesar de não serem pré-requisitos exigidos pela rede, são parâmetros que, para A, fazem parte do perfil de um bom professor. Nota-se que o orientador ressalta a importância do fato do professor se identificar com a profissão e com a escola. Além das exigências mais formais de rede como um todo, A ressalta suas próprias exigências, baseadas em suas próprias crenças sobre ensinar e as leva em conta na hora da contratação de profissionais. Essas são regras implícitas que, mesmo não sendo “oficiais”, fazem parte dessa cultura, ao menos dentro da franquia gerida por A.

Nas próximas instâncias, P, orientadora da escola 2, discorre sobre suas exigências e expectativas mediante a contratação de sua equipe docente:

(13) P: [...] a primeira coisa que eu penso é se **o perfil dele se enquadra no perfil dos outros professores que eu tenho aqui**. Uma coisa que eu prezo muito é todo mundo trocando experiências, trocando idéias [...] um podendo ajudar o outro...

(14) P: [...] eu tento enxergar um pouquinho, não que em uma entrevista dê para fazer isso, mas **observar para ver se ele conseguiria trabalhar dentro da minha equipe**.

(15) P: [...] eu acho a parte de personalidade muito mais importante do que a parte vamos dizer de teoria porque **teoria eu consigo passar, a personalidade não tem como mudar...**

(16) P: [...] a parte técnica é mais fácil de que a parte... vamos dizer... **a teoria é mais fácil de ensinar do que tentar mudar a personalidade de uma pessoa...**

Nas instâncias (14), (15) e (16), P ressalta a importância dada à harmonia de sua equipe. Para a orientadora da Escola 2, contratar um profissional cujo perfil se encaixe nos moldes da equipe é mais importante que contratar um candidato que, mesmo apresentando boas qualificações profissionais e acadêmicas, não possua uma personalidade que se harmonize com os demais membros. Mesmo não sendo explicitamente uma norma da instituição, a regra de P para contratação de professores não diverge da regra apresentada por M, o coordenador regional, nas instâncias (1) e (2). Ora, uma vez que a função do orientador pedagógico está internalizada por P, a orientadora propõe regras que possam contribuir para seu melhor desempenho em seu trabalho. No caso específico, existe uma crença por parte de P que uma equipe de professores cujos perfis estejam em harmonia contribuirá para o sucesso da escola.

Nas próximas instâncias, P discorre sobre outras características desejáveis a seu corpo docente:

(17) P: [...] então eu acho muito importante ver o perfil do professor, investigar um pouquinho, ver o que o professor quer fazer, aonde ele quer chegar, se ele está aqui realmente... Porque **se ele quer ganhar algum dinheiro para ir viajar então já não é o perfil que eu quero, como um bico não é o que a gente quer...**

(18) P: [...] **tem que gostar de gente, tem que gostar de lidar com a diferença, porque a gente tem aluno de todo tipo...**

(19) P: [...] é na parte de monitoramento mesmo com os alunos, sabe... Quem não tem... Quem... Vamos dizer... **Quer vir aqui dar aula prá “bico” ele não tem essa preocupação do aluno, se ele está aprendendo, se ele tem a dificuldade, qual é a dificuldade vamos tentar descobrir, sabe... Qual é a estratégia que ele está usando para aprender, ele não tem essa visão crítica mesmo do aluno, né [...] é falta de ter olho clínico vamos dizer, né, perceber o que o aluno está aprendendo, por que ele não tá aprendendo e tentar ir mais a fundo.**

É possível notar claramente a preocupação de P com o comprometimento de sua equipe. A orientadora não quer, em sua escola, pessoas cujo objetivo é ser professor como “bico”, mas profissionais que realmente gostem da profissão e estejam dispostos a crescer dentro dela, como sugere na instância (17). Em sua visão, o profissional comprometido se preocupa mais com o desempenho do aluno e está mais qualificado para identificar problemas em seu aprendizado.

É importante ressaltarmos que a fala de P é bastante condizente com as idéias de A na instância (12). Os dois compartilham da preferência por professores “de verdade”, comprometidos com a profissão e dotados de talento para desenvolver um bom trabalho.

Ao finalizarmos o presente tópico, é possível elaborar um perfil docente desejado através do que foi dito nas instâncias analisadas. Dessa forma, as características mais desejadas para o corpo docente, de acordo com nossos orientadores pedagógicos, são: comprometimento, capacidade de trabalhar em equipe, vontade de trabalhar como professor e carisma. É importante notarmos que tais características são difíceis de serem identificadas no momento de uma entrevista. Dessa forma, o treinamento inicial aplicado aos candidatos a professor serve também para que o orientador pedagógico se familiarize melhor com os candidatos e possa fazer escolhas mais adequadas às suas expectativas.

3. Formação docente

Como é de se esperar em uma escola de línguas, parte das regras que compõem a estrutura da instituição diz respeito tanto à formação acadêmica dos professores quanto à formação em serviço da equipe de cada escola franqueada. Para que a instituição forme uma cultura sólida, entendemos que é preciso que o perfil acadêmico dos profissionais envolvidos seja o mais uniforme possível. Porém, notaremos que os orientadores pedagógicos, responsáveis também pela contratação dos professores de suas escolas, ao mesmo tempo em que compartilham critérios de escolha bastante semelhantes, também possuem seus próprios critérios, baseados em suas visões pessoais e que variam de um indivíduo para outro.

Para iniciar a discussão, começaremos pela visão dos participantes sobre a formação acadêmica do docente. Na instância a seguir, M, coordenador pedagógico regional, lista os principais requisitos para se considerar a contratação de um professor:

*(20) M: A primeira questão é tenha **conhecimento da língua porque isso é questão básica pra conseguir dar aula. Segundo lugar: é importante que tenha o conhecimento ou enfim, a vontade de aprender e se desenvolver, mesmo que ainda não tenha conhecimento na área e em terceiro lugar que exista a formação na área.***

Para a instituição, o professor preferencialmente deve possuir formação específica em Letras, Pedagogia ou Psicologia; deve ter bom conhecimento da língua inglesa e; deve ter o que M denomina “vontade de aprender”. Entretanto, a ordem de importância estabelecida por M não é a mesma apresentada acima. Para o coordenador geral, o bom conhecimento de língua e a vontade de aprender precedem a formação específica na hora de estabelecer uma ordem de prioridades. Dessa forma, podemos entender que, mesmo atribuindo grande importância ao curso de Letras, M ainda prefere, diante da necessidade de escolha, aqueles candidatos que, apesar de pouca ou nenhuma formação específica, sejam dotados de boa competência lingüística, o que, em suas palavras, “é questão básica para conseguir dar aula”.

Nas próximas instâncias sobre o presente tópico, analisaremos as visões dos orientadores pedagógicos entrevistados. Primeiramente, veremos o que A, orientador da Escola 3, prioriza no que diz respeito à formação de seus professores:

*(21) A: [...] **tem que ter formação em Letras, eu acho que é a primeira coisa que a gente tem que ter, pelo menos ele está no meio caminho, né, não é simplesmente aquela pessoa que tem a língua, mas não tem a parte de metodologia... Mas também não vai nos deixar porque vai ser secretária bilíngüe numa multinacional ou o engenheiro que foi chamado [...] depois eu vejo experiência, se tem experiência em escolas de línguas ou em colégios, mas inicialmente em escolas de línguas porque quem trabalha normalmente em colégio não tem tanta fluência, eu vejo mais ou menos isso também...***

*(22) A: [...] **quando ele vem com uma formação ele passou pelo menos por um curso de quatro anos ou cinco anos, uma carga mínima, mas ele viu pelo menos a parte lingüística... a parte da língua, de estudo da língua... Estudou alguma coisa de Didática, então ele já vem com uma idéia daquilo ali mesmo que seja mínima, né... e ao mesmo tempo porque o curso em si de Letras é bastante variado, então ele estuda a Lingüística, a Sociologia, ele pelo menos ouviu falar de alguns do pensadores, ou alguns dos educadores, né, o Piaget ele sabe alguma coisa, o Skinner, Montessori, ouviu falar, pelo menos você tem uma idéia do Vygotsky, que a gente utiliza muito o sócio-construtivismo...***

Como pudemos observar, a prioridade dada à formação em Letras se justifica por duas razões: a primeira é a preocupação com a “metodologia”, ou seja, com a parte teórica necessária para se desenvolver uma boa prática de ensino de LE; a segunda é sua crença de que o professor “com Letras” não abandonará o emprego na escola por ter conseguido um emprego em outra área de atuação, como seria o caso de um “engenheiro que foi chamado” (instância 21). Essa é uma clara referência ao problema mencionado anteriormente neste trabalho: nas escolas de línguas, é possível encontrar profissionais de diversas áreas atuando como professores de inglês. Portanto, o orientador dá grande importância ao fato do professor permanecer na escola e construir uma carreira nela.

Na instância (22), A se coloca sobre o porquê da importância do curso de Letras. Para o participante, a graduação na área fornece ao professor uma “base”, uma “idéia” das questões teóricas pertinentes ao ensino e aprendizagem de LE. É interessante notar que, ao mesmo tempo em que considera essencial essa formação, A fornece indícios de que o conhecimento adquirido na faculdade ainda não é suficiente. Porém, por menor que tenha sido o conhecimento didático adquirido no curso de Letras, ele é imprescindível na prática de sala de aula.

Na próxima instância, A discorre sobre outro motivo pelo qual atribui importância ao curso de Letras:

*(23) A: [...] a importância de Letras é **porque me dá uma segurança, é engraçado...** Porque até o cliente, ele pergunta, ‘**os professores são formados?**’ E hoje, como a competição, principalmente aqui em N. a competição é muito grande de cursos... e se você não diz... ‘ah, meus professores são treinados’, é diferente de ‘meus professores são formados’...*

É interessante notarmos aqui que questões teóricas como a distinção entre treinamento e formação (Leffa, 2001; Freitas, 2002) estão presentes no discurso de A e justificam até mesmo questões mercadológicas. Para o orientador, professores “formados”, ao contrário dos profissionais apenas “treinados”, oferecem um maior atrativo para possíveis alunos-clientes. Tal questão é um exemplo da macro-cultura que, em contato com a cultura institucional, influencia suas regras e as modifica se necessário. A demanda do público, algo que provém da cultura externa (no caso, a cultura brasileira influenciada pela

cultura internacional), influencia a instituição, que busca os melhores recursos para manter-se competitiva no mercado.

As orientadoras pedagógica E e T também se posicionam sobre a importância do curso de Letras, assim como a posição que assumem em relação aos candidatos, como veremos nas instâncias a seguir:

(24) E: [...] **Por menos que se veja no curso de Letras, mas ainda [...]. Lógico, tem que ter. Aqui é uma exigência, tem que pelo menos estar cursando Letras. Por causa da formação pedagógica. É um aconselhamento do X [...] prá mim é exigência porque é muito difícil você pegar um professor que não tenha formação nenhuma pedagógica...**

(25) T: [...] **Porque pode até ter sido pouco, né? Pode ter sido fraca essa formação, mas ele ouviu falar das didáticas, das metodologias, ele pelo menos, ele já tem noções... de repente ele nunca trabalhou, então ele recebeu aquilo ali e quando ele chega numa sala de aula, aí ele começa a aplicar, ou quando ele tem uma leitura, ele só vai enriquecendo... Agora como a gente recebe muito, pessoas que foram viajar e querem dar aula de Inglês, estrangeiros querendo dar aula de Inglês... Você tem muito isso, quer dizer...**

Nos trechos acima, percebemos em E, que é orientadora pedagógica e proprietária da franquia, uma grande convicção no assunto da formação específica do professor. Para ela, mesmo com uma formação precária, o candidato graduado em Letras ainda detém um conhecimento que o colocará em posição de vantagem em relação ao candidato sem formação na área.

Na instância (25), T, que trabalha com E na orientação pedagógica da escola, também concorda com a importância da formação em Letras e complementa o comentário de E com uma crítica aos candidatos que almejam uma vaga como professor de inglês simplesmente por serem falantes nativos de inglês ou por terem adquirido conhecimento por meio de uma viagem ao exterior. Para T, formada em Letras, esse tipo de perfil não preenche os requisitos para se ensinar LE em sua escola. Abaixo, a instância (26) nos mostra como as participantes levam a sério a questão da formação em Letras:

(26) E: **Nós trabalhamos com a universidade, nós temos uma faculdade de Letras, cuja professora já vem de muitos anos [...] então sempre a gente procura assim, com ela uma fonte de informação. Tem algum aluno que está se destacando? Aí, ela, que tem uma formação ótima um entendimento ótimo de professores diz assim “essa aqui sabe muito inglês, mas a parte pedagógica, eu acho que é fraca”, daí é nosso primeiro passo. Ou com conhecimento que a gente tem [...] lá da escola, a T... Alunos nossos, normalmente, é aluno nosso e está cursando a faculdade.**

Ao mencionar o conhecimento e experiência da professora universitária que é sua “fonte de informação”, podemos concluir que E não só prioriza a formação na área da linguagem, como reconhece a opinião do professor formador na hora da seleção de seus candidatos.

Analisaremos agora o que P, orientadora da Escola 2, pensa a respeito da formação em Letras. Como já mencionamos anteriormente, o perfil ideal do candidato a professor de LE para essa participante tem como principal característica uma personalidade condizente com os demais membros da equipe de professores da escola (instâncias (13), (14) e (15)). Porém, embora considere o curso de Letras um importante quesito para a contratação, tal atributo não é fator determinante para a decisão de P, como vemos na instância a seguir:

(27) P: [...] acho que independe da faculdade... a faculdade não ajuda... Unfortunately aqui no Brasil não... a pessoa não sai falando inglês porque fez uma faculdade ou outra. Eu acho que é muito da pessoa mesmo, se ele gosta, correu atrás, foi fazer outros cursos fora, teve outras oportunidades, mas pelo que eu vi aqui, sabe, a grande maioria que dá aula... Aqui mesmo eles não aprenderam em faculdade. Aprenderam antes ou depois, não durante... Foram fazer outro tipo de coisa.

A opinião de P sobre a formação em Letras pode ser atribuída a diversos fatores. Como ela mesma afirma, a maioria dos profissionais de sua equipe não adquiriram o conhecimento da língua na universidade. Além disso, a própria experiência de P é relevante para a considerarmos sua posição; afinal, a participante é a única dentre os quatro orientadores entrevistados cuja graduação não é em Letras. Entretanto, P não deixa de ter uma experiência positiva em sua atuação como orientadora pedagógica, ocupando essa posição há dez anos. Além disso, por conta própria, a orientadora foi procurar cursos e teorias para enriquecer seu conhecimento na área pedagógica e didática, como ela mesma afirmou durante a entrevista. Dessa forma, ela seria o “exemplo vivo” de sua crença de que um profissional competente de ensino de LE não deve necessariamente possuir graduação em Letras. Entretanto, ao discorrer sobre a relevância do curso de Letras na prática do profissional e no conhecimento didático, P atribui a profissionais formados nessa área uma maior capacidade didática, conforme está ilustrado na instância (19).

É relevante atentarmos para o fato de que, mesmo sem priorizar o curso de Letras, P compara os professores de LE que possuem a graduação em Letras com os profissionais que trabalham nessa área “por bico”. Ainda que não seja essencial para a orientadora, ela admite que a graduação em Letras proporciona uma melhor compreensão de questões didáticas e pedagógicas.

Comparando agora as posições de E, T, P e A, concluímos que os orientadores compartilham a importância atribuída ao curso de Letras, quando se trata de conhecimento teórico e didático. Vimos ainda que, à exceção de P, todos os outros orientadores consideram a formação em Letras um pré-requisito para a contratação do candidato, contradizendo a posição do coordenador pedagógico M, que coloca a graduação na área como algo desejável, porém não imprescindível. Existe, portanto um padrão no qual uma preferência da instituição é transformada em uma exigência pelos orientadores cuja formação é em Letras. Por outro lado, o orientador formado em outra área se apresenta mais flexível, sem deixar de se posicionar a favor da graduação em Letras para a formação didática do professor.

Os orientadores também compartilham da opinião de que o conhecimento adquirido na universidade ainda não é suficiente para o professor, que deverá se aperfeiçoar no decorrer de sua prática. Isso nos leva à questão do desenvolvimento e formação em serviço, tópicos que discutiremos a seguir.

Começaremos analisando a instância (28), na qual M, coordenador regional da instituição, discorre sobre o treinamento em serviço:

*(28) M: ... A gente tem um investimento intelectual, financeiro e estratégico na formação de professores (...) dentro da nossa abordagem o professor é **um ser pensante, que deve ser capaz de informed decision-making, ou seja, tomar decisões, tomar decisões bem fundamentadas, bem informadas.** Então o que a gente faz na formação de professores é promover espaço pra **reflexão**, a gente trabalha muito no *Reflective Teaching*, espaço para reflexão, espaço informação para que esse professor amplie cada vez mais seu repertório de soluções para dar conta das situações que surgem em sala de aula.*

Como podemos notar, M destaca a questão do Ensino Reflexivo como uma prática bastante desejável entre os profissionais da instituição. Através dessa prática, o

coordenador espera que o professor seja capacitado a tomar decisões teoricamente fundamentadas em sua sala de aula. Nota-se que o participante usa o termo formação ao invés de treinamento, o que nos sugere uma escolha consciente do termo, já que M encoraja uma participação ativa do professor em suas decisões, considerando-o, em suas palavras, “um ser pensante” e “capaz de informed decision-making”.

Nas instâncias abaixo, veremos que as opiniões de T e E também refletem a atenção dada à diferença entre treinamento e formação:

(29) T.: [...] *o treinamento que eles têm em mente é o treinamento, como pegar o material, ensina como vai usar... e aí quando ele chega aqui e vê que tem uma porção de leitura, em Inglês, ele fala, ‘uê, mas não vai ensinar?’ Ele quer receita, né?*

(30) E: [...] *a gente tem um material muito bom prá formação de professores.*

(31) E: [...] *a parte pedagógica, sempre em nossas reuniões, tem sempre um texto, uma discussão, sempre dentro de uma das partes, porque nós temos os subsídios, mandados pelo X., então a gente faz aquilo religiosamente*

Através das falas de acima, é possível concluir que as participantes não acreditam que conceito de treinamento – o ensino de técnicas, ou receitas (Consolo, 2002, Freitas, 2003) – seja o mais apropriado para o que é aplicado na instituição. Ao dizer que os candidatos a professor estranham o que encontram nas sessões de formação porque “querem receita”, T deixa transparecer que, naquela escola, treinamento não significa o aprendizado de “receitas”, mas é algo que condiz muito mais com o conceito de formação, no qual o professor reflete sobre sua prática e faz uso da teoria para dar conta de questões da sala de aula.

Arelado à formação em serviço, está o suporte da rede franqueadora na realização desse trabalho. Tanto T quanto E acreditam que a rede franqueadora fornece importantes recursos para auxiliar os orientadores pedagógicos no trabalho de formação de professores. As participantes sabem da deficiência na formação oferecida pela universidade e por isso dão muita importância à formação em serviço de seus profissionais, contando com os recursos didáticos providenciados pela instituição. Para E, essa é uma das vantagens de ser membro de uma rede de franquias, como discorre na instância abaixo:

(32) E: [...] *essa é a vantagem da franquia [...] você tem uma equipe para estudar para preparar para selecionar e a gente percebe isso muito pronto e muito bem feito [...] a gente tem um material muito bom para formação de professores.*

Para E, contar com uma equipe especializada no desenvolvimento de materiais para a formação de professores é algo extremamente positivo. Sua afirmação de que “segue religiosamente” os subsídios fornecidos pela rede (instância 31) reforça sua crença na importância do material e nos dá a noção de que, em sua escola, as regras da instituição são seguidas à risca.

A seguir, nas instâncias de P, também vemos uma posição bastante semelhante à de E e T sobre a questão da formação em serviço:

(33) P: [...] *em todos os cursos que são dados pelo X. a gente não está falando só em técnica de ensino, a gente discute a fundo o que são as comunidades de prática, coisas mais profundas, o que underlie as aulas de inglês. Então pra mim isso foi excelente porque era justamente isso que eu estava procurando.*

(34) P: [...] *a parte do in-service que a gente faz semanalmente é muito importante, que é toda a parte que a gente... a parte do desenvolvimento da carreira do professor também. Todas as leituras que eu faço eu passo pra eles, a gente discute...*

O posicionamento favorável de P em relação à formação em serviço se justifica por duas razões: o desenvolvimento da carreira do professor e a profundidade das discussões, o que para P foi muito relevante, já que a participante não adquiriu o conhecimento teórico na faculdade de Letras e procurava enriquecer seu conhecimento com questões mais profundas sobre ensino de LE.

Nas instâncias abaixo, o orientador A também se posiciona a respeito da importância de se desenvolver a prática de ensino reflexivo e sobre o que considera importante no momento em que o professor deixa a primeira fase do treinamento fornecido pela escola:

(35) A: [...] *não adianta você ter a teoria, você tem que ter a teoria, mas a prática em si, vai te dando maior subsídio, né, e essa coisa da reflexão também eu sou um professor bastante reflexivo nesse sentido de analisar o que aconteceu... aí você reflete, você volta, você busca a ajuda também, acho que o importante é isso...*

(36) A: [...] *é saber utilizar todos os procedimentos que a gente tem que utilizar. No caso o nosso carro-chefe é o curso básico. Então ele tem que saber que para ele apresentar a aula dele ele tem que usar lá o cedezinho, ele tem que fazer o warm up usando as figuras, ele vai fazer perguntas, primeiro, student-student, teacher-student, então quer dizer tem que haver essa interação, ele tem que conhecer na verdade qual é o objetivo daquela sessão, né, então, se é uma sessão de apresentação, então nesse momento o*

professor vai falar mais que o aluno, agora no momento de prática o aluno vai falar muito mais, no momento de produção mais ainda, então ele precisa saber na verdade identificar dentro de um material que aquelas sessões, elas foram preparadas com uma função, ele precisa saber disso.

Em relação às opiniões de E, T e P, é possível identificar uma preferência, por parte de A, pelo caráter mais técnico da prática de sala de aula na hora de treinar seus professores. O orientador da Escola 3 ressalta questões como saber utilizar o material apropriadamente, as funções de cada seção do livro e as técnicas utilizadas nas diferentes fases da aula. Dessa forma, podemos dizer que o perfil desse orientador é um pouco mais “técnico” que o dos demais participantes. Em nenhum momento, A menciona ou distingue formação e treinamento, porém destaca a importância da teoria como conhecimento adquirido durante a faculdade, como vimos na instância (22). Com isso, podemos dizer que A considera o embasamento teórico função da universidade, enquanto as questões mais práticas, relacionadas à sala de aula, ficam sob responsabilidade da escola e do orientador.

Nas instâncias do presente tópico, pudemos ainda observar o uso recorrente, por parte de M, de termos em inglês (*informed decision-making, warm up, student-teacher, underlie, in-service, reflective teaching*), principalmente aqueles que se referem ao jargão da área de LE. Isso nos mostra que o participante tem familiaridade com os termos e que os mesmos são utilizados no meio em que atua. Para nós, isso pode ser visto como um sinal de que a língua alvo não é apenas utilizada na aula de LE, mas que é a língua utilizada pelos membros da instituição para falar sobre questões de ensino e aprendizagem, além de ser a linguagem dos treinamentos dados aos professores e orientadores pedagógicos, conforme a instância (37) no ajudará a concluir e conforme o que foi dito por M em outros trechos da entrevista.

No tópico que acabamos de apresentar, foram discutidas questões relacionadas à formação do professor da escola de línguas e como os diferentes orientadores consideram e aplicam tais questões em suas escolas. Vimos que suas opiniões são bastante semelhantes e que as divergências em alguns aspectos, como a questão da formação em Letras, por exemplo, devem-se somente ao fato de que cada um deles traz para a cultura institucional elementos implícitos a sua própria cultura e formação que se mesclam aos elementos

inerentes à cultura da escola. Foi possível identificar também que todos os participantes entrevistados atribuem crucial importância à formação em serviço, seja no desenvolvimento do lado mais prático de sala de aula, seja no desenvolvimento da reflexão por parte dos professores sobre sua prática com respaldo em questões mais profundas e teóricas. Partiremos agora para o tópico “Orientação Pedagógica”, no qual analisaremos a visão dos participantes sobre a função que exercem na instituição.

4. Orientação pedagógica

Uma das principais personagens dentro da cultura institucional da escola de línguas em estudo é, sem dúvida, o orientador pedagógico. Dentro da organização da escola, ele se encontra entre a instituição como um todo e os professores atuantes em sua escola. Nesta posição, espera-se que o orientador atue como um mediador, colocando em prática em sua escola as normas estabelecidas por seus superiores e treinando sua equipe dentro dessas normas. No presente tópico, analisaremos como os orientadores entrevistados vêem suas funções e como suas crenças pessoais influenciam a maneira que trabalham. Para tal procedimento, colocaremos primeiramente a posição de M sobre orientação pedagógica, já que a voz do coordenador pedagógico regional reflete sobre o que a instituição espera de seus profissionais.

*(37) M: Basicamente oferecer ao professor possibilidades de ampliar seu repertório de soluções através de formação e reflexão. Então o que a gente espera que um OP faça com seu professor? **Dê a ele instrumentos para que ele atinja com os seus alunos melhores resultados de aprendizagem. Como que isso acontece? Basicamente através de três eixos principais. Um dos eixos são as famosas reuniões pedagógicas [...] nós temos hoje um cardápio de reuniões, o nome do material é “subsídios para reuniões pedagógicas” [...] “Getting instructions across”. Então eu percebo que meus professores precisam de um pouco mais de reflexão e informação e insumo sobre como trabalhar com instruções. Então eu vou lá e pego este aqui. O segundo eixo são as talk sessions, que acontecem periodicamente, uma vez a cada quinze dias ou a cada mês e são mais curtas, uma hora de duração, individuais, do OP com o professor, pra trabalhar o que aquele professor precisa de insumo pra dar conta das suas turmas, dos seus alunos, e da sua necessidade individual de desenvolvimento. Esse é o momento do “coaching”, né, do professor com o OP individualmente. E o terceiro [...] é a observação de aula e a feedback session. Então a orientadora vai até a sala de aula, observa uma aula do começo ao fim, conversa com o professor antes sobre o objetivo daquela aula, conversa depois, dizendo o que observou e dando instrumentos e possibilidade de reflexão. Então o que se espera do OP é que ele seja um instrumento diferencial, com dois objetivos: primeiro garantir que a escola tenha uma qualidade pedagógica identificada com a organização e por outro lado instrumentalizar cada professor individualmente para que ele atinja com seus alunos resultados cada vez melhores.***

M se posiciona com bastante clareza sobre as expectativas da rede a respeito de como o orientador deve proceder, principalmente em relação aos seus professores. As normas são precisas e a franquia oferece apoio pedagógico para todos os procedimentos necessários relacionados a esse trabalho com o professor. Na próxima instância, mais especificamente, M ressalta a importância do diálogo constante entre professor e orientador, destacando a observação de aula e as reuniões como meios essenciais de se guiar o professor a bons resultados. Na instância abaixo, M discorre sobre as múltiplas funções do orientador:

(38) M: *Porque a orientação pedagógica, ela é meio esquizofrênica, né. Porque é ao mesmo tempo, vamos pensar no mundo acadêmico, **um coordenador de curso e um chefe de departamento**, né. Então tem a questão de **lidar com os alunos**, etc. etc. e tem a questão de **lidar com a própria equipe de professores (...)** números, grade horária...*

Essa instância está diretamente relacionada com a instância (1) (p. 50), na qual M menciona os dois principais objetivos a serem alcançados pelo orientador pedagógico: o objetivo gerencial e o acadêmico. Ao utilizar a palavra “esquizofrênica” para descrever o trabalho de orientação pedagógica, M intenciona expressar os diversos lados de tal posição. Ao mesmo tempo em que trabalha com o professor, esse profissional também deve se preocupar com os alunos; ao mesmo tempo em que sua função é acadêmica, pois dele é exigido o conhecimento da língua e da didática, ele exerce a função executiva de liderar a escola através do olhar de um gerente.

Nas próximas instâncias, veremos como os orientadores entrevistados lidam com suas atribuições. Primeiramente começaremos por E, que destaca, na instância a seguir, a importância do trabalho como o professor:

(39) T.: *“A gente tem um foco que é o **professor**, a gente tem essa preocupação de **estar sempre observando o professor, a aula dele**, (...), mas como que esse processo, a avaliação, né, principalmente é um fator que a gente tem estado muito preocupado com isso, porque a nossa avaliação é contínua, não é só do produto. Então, **a aula que ele dá, a visão que ele tem dos alunos**, isso tudo vai refletir nesse dia-a-dia. Porque se o professor só entrar na sala prá dar aula, prá dar o conteúdo e não tiver uma preocupação com o todo, acaba que as coisas não acontecem, entendeu. Então a gente tem esse foco, é o **professor, é o processo, são as aulas, se está sendo feito dentro daquilo que a gente acredita, da metodologia que a gente abraça, para a aprendizagem acontecer.**”*

Através do trecho acima, podemos ver claramente que, para T, a principal função do orientador pedagógico é trabalhar diretamente com o professor, seja auxiliando-o em seu trabalho, seja certificando-se de que, em suas aulas, encontrem-se refletidos os princípios pedagógicos da instituição. O “foco”, como aponta, é o professor e seu trabalho em sala de aula. Através do trabalho direto com o professor é possível aperfeiçoar o aprendizado dos alunos que, satisfeitos, permanecem na escola. Portanto, no aspecto pedagógico da função, a posição de T é condizente com o que M nos diz, o que indica um diálogo entre a instituição e a franquia em questão.

Nas instâncias seguintes, P nos fala sobre suas atribuições:

(40) P: [...] *tem muita parte operacional, grade horária, tem a parte chata, burocrática do negócio que não tem jeito, né?...Então é a parte de fazer grade horária, professor, a parte de trabalhar com os alunos, problema com alunos, aula de reforço, toda a parte de monitoramento de aluno, de desempenho de aluno, então tudo isso você tem que ficar em cima...*

(41) P: [...] *a parte do in-service que a gente faz semanalmente é muito importante, que é toda a parte que a gente, a parte do desenvolvimento da carreira do professor também. Todas as leituras que eu faço eu passo pra eles, a gente discute...*

Nos exemplos acima, P descreve suas funções como orientadora de duas maneiras: a parte “chata”, que a seu ver consiste das obrigações burocráticas e operacionais, e a parte do desenvolvimento dos professores. Apesar de não ter expressado claramente sua preferência, fica óbvio para nós que P possui maior inclinação para a área estritamente ligada à parte pedagógica. Na próxima instância, P discorre sobre alguns conflitos que podem surgir devido ao caráter múltiplo de sua função:

(42) P: [...] *todo semestre, né... Você tem a função da escola, né, bem é uma escola, mas é uma empresa, tem que lucrar. E você tem a função do pedagógico, que o aluno tem que aprender e às vezes a gente bate de frente porque vamos dizer... Você tem uma turminha de três alunos, você tem que juntar para dar para aquele grupo continuar, você tem que juntar com um grupo que de repente não está no mesmo nível, então aí também entra um conflito não só comigo, mas com o professor que chega para mim e fala, “Pô, P!” Então vamos tentar trabalhar isso juntos...*

(43) P: [...] *eu fico bem no meio, né, porque é de lá e é daqui, então tem bastante conflito você tem que enxergar os dois lados porque a escola é uma empresa, então ela tem que lucrar. Se ela não lucrar eu também não vou estar aqui.*

Na situação descrita por P, o conflito existente é entre a necessidade de lucrar e o bem-estar dos alunos. Unir duas turmas é a solução para a questão financeira (dois grupos muito reduzidos geram prejuízo para a escola). Porém, pode não ser a melhor alternativa para os alunos, que cujos níveis diferentes de aprendizado são distintos. A função de P, neste caso, é a de mediar objetivos econômicos e pedagógicos, pois é sabido que o equilíbrio entre os dois garante a existência e a sobrevivência da instituição como um todo. Como ela admite na instância (43), se a empresa não lucrar, seu emprego também está em risco. Por isso, o equilíbrio que procura encontrar depende muito de seu apoio pedagógico ao professor, cujo trabalho será mais desafiador diante de uma situação semelhante a mencionada acima.

Passemos agora para a visão de A sobre seu trabalho:

(44) A: [...] *é uma posição que você tem que **ter um conhecimento bastante vasto principalmente dos materiais do X...** Se você não tem isso, você não tem como coordenar os professores em si... Então se você é um coordenador que simplesmente tem uma bagagem lingüística, ou seja, de estudo da língua inglesa, é isso só não é o suficiente.*

(45) A: [...] ***planejamento é a palavra chave**, você ter a idéia de como vai ser o seu semestre, como vai ser o ano [...] **como você vai trabalhar com esse professor também**, o que você precisa na verdade **orientar esse professor** durante esse ano... Ao mesmo tempo você tem uma chamada não só dessa área pedagógica, mas da **área gerencial**, porque você precisa diminuir turmas, reduzir custos, contratar e demitir professores, né, ou às vezes deslocar professores de escolas...*

As instâncias (44) e (45) denotam uma posição bastante interessante de A. O orientador prioriza dois pontos até então não mencionados por nenhum outro participante. Em primeiro lugar, A acredita que o profundo conhecimento do material didático da rede é essencial na hora de fornecer suporte pedagógico ao professor. Essa posição é bastante condizente com o que A diz na instância (36), quando discorre sobre o que o professor deve dominar no momento em que deixa a formação inicial fornecida pela escola. Em sua opinião, o conhecimento do material didático e a maneira de utilizá-lo são requisitos primordiais para se desempenhar um bom trabalho na escola. Portanto, é natural que A considere o conhecimento do material didático algo extremamente importante para o orientador pedagógico. Além da questão do livro, o orientador menciona a importância do planejamento. Para A, uma boa organização do semestre, tanto no aspecto gerencial como

no pedagógico, dá a ele perspectiva para melhor trabalhar com sua equipe. Na instância a seguir, a preocupação de A se volta para uma vertente mais quantitativa de seu trabalho:

(46) A: [...] *ao mesmo tempo eles exigem que você envie relatórios, então você também tem que **estar ligado nessa área gerencial**, saber de faltas, de notas, de número de alunos por turma, número de alunos na escola, quantos professores, quantos professores com Letras, quantos professores com teste de proficiência...*

(47) A: [...] *eu fico satisfeito exatamente quando eu vejo que a coisa em si está natural, né... ele está utilizando a metodologia, os alunos estão gostando, quer dizer, não **tem uma evasão, não tem muitas faltas**, então, quer dizer, eu cuido muito dessa parte também... e a satisfação do cliente, né, do aluno, do cliente, eu acho que o importante é isso... **o aluno está satisfeito, o aluno está conversando comigo nos corredores, 'o professor é legal'**...*

A instância (46) se encontra em sintonia com a instância (40), na qual P também relaciona as mesmas atribuições listadas por A. Para o orientador, a área gerencial engloba todos os itens listados, ou seja, questões mais quantitativas e mais diretamente relacionadas com o lado executivo de sua função. É interessante notar que o controle de faltas dos alunos se encontra como parte das funções gerenciais do orientador. O comentário da instância (47) pode ser explicado com o auxílio da instância (3), na qual E afirma que o problema da perda de alunos não é só um problema do professor, mas também do orientador pedagógico. Ora, se o número de faltas é algo diretamente ligado a motivação do aluno, o controle de faltas é uma ferramenta para o orientador agir a tempo e garantir a manutenção do aluno na escola. O orientador reforça esse fato ao dizer que deve cuidar da “satisfação do cliente”. Diferente da escola regular, a escola de línguas é uma escolha do aluno e o grande número de escolas desse tipo no mercado faz com seja muito fácil mudar. Portanto, sua falta de motivação deve ser tratada não apenas como um problema pedagógico, mas como uma questão gerencial e uma potencial evasão.

No tópico que acabamos de analisar, foi possível observar uma sintonia entre os discursos dos participantes. Na hora de descreverem suas funções, os orientadores pedagógicos alinham suas próprias expectativas e visões com aquelas propostas por M, o que para nós representa uma convergência entre as franquias e a instituição franqueadora. As diferenças identificadas estão relacionadas às preferências pessoais dos orientadores, como por exemplo, o lado gerencial ou o lado pedagógico da função, ou ainda aos atributos

considerados essenciais a um bom orientador. Tais diferenças, a nosso ver, não devem ser consideradas pontos de divergência; ao invés disso, é mais correto atribuí-las ao fato de que, por ser feita de pessoas, uma cultura não é completamente uniforme, já que é formada de diferentes “micro-culturas”, presentes em cada um de seus membros.

5. Interferência entre culturas e choques culturais

Já foi dito no presente trabalho que uma cultura, como a de uma instituição, é composta pelas diferentes culturas que seus membros trazem consigo. Essas diferentes culturas se chocam, se harmonizam, ou se mesclam; o resultado desses movimentos contribui para modelar essa cultura dentro da qual eles ocorrem e também a alterar as crenças e expectativas de seus membros.

Dentro da instituição que analisamos neste estudo, podemos identificar diversas culturas. Em primeiro lugar, temos a cultura brasileira, que nos caracteriza como povo e define nossos costumes, arte e modo de vida (Brown, 2000:177). Em segundo lugar, temos a cultura anglo-saxã, presente no ensino da língua inglesa (concordamos com Brown (2000), que assevera a impossibilidade de se separar língua de cultura) e difundida através do material didático, tanto aquele produzido no Brasil, quanto o proveniente dos países de língua inglesa. Temos ainda a cultura educacional, que modela a maneira de pensar de seus membros e se forma através do insumo adquirido durante sua formação acadêmica e através de suas experiências práticas, ou seja, através do conhecimento empírico. Como o conhecimento teórico e o empírico podem vir de variadas fontes, é natural que choques culturais ocorram em culturas compostas de tantos elementos, como é o caso da cultura institucional da escola de línguas em estudo. No presente tópico, as instâncias selecionadas tratam de choques e conflitos com os quais os orientadores pedagógicos tiveram que lidar e que de certa forma foram gerados a partir de suas experiências na escola em estudo.

Na instância que veremos abaixo, E relata como foi sua transição da escola pública, na qual lecionava há vários anos, para a escola de línguas:

(48) E: [...] *as coisas já não estavam mais batendo, entende. Meu modo de trabalhar, de pensar, a formação dada pela escola X era muito diferente. Eu já me sentia, assim, remando contra a maré. **Eu não podia querer aplicar o que eu estava aplicando, na minha escola, onde eu estava dando aula. Comecei fazendo, mas me sentia um peixe fora d'água...***

Nesse trecho, E se refere ao choque de filosofias que enfrentou ao se deparar, na escola de línguas, com algo diferente do que vinha fazendo na escola pública até então. É interessante notarmos que o “choque” vivenciado por E ocorre dentro de um padrão diferente do comum. Geralmente, o que vemos acontecer é o conflito com o novo – o professor prefere continuar com o que sempre fez e o que é “seguro” a começar um trabalho completamente distinto daquele que vinha sendo feito. Isso pode ser explicado se levarmos em conta o fato de que E também foi aluna da instituição que escolheu para ser franqueada, algo que denota sua afinidade com a os princípios da escola. Ora, tendo sido bem sucedida como aluna, E escolheu a rede para iniciar seu negócio, pois sua formação era a maior prova de que ali existia qualidade.

Para E, o trabalho que desempenhava na escola pública não condizia com aquele que passou a fazer em sua escola de línguas. E, um “peixe fora d'água”, tentava experimentar algo inovador e entrava em choque com a escola e seus profissionais.

Esse tipo de experiência reforça ainda mais a crença, comum entre os professores de LE, de que não se pode ensinar ou aprender LE adequadamente em uma escola pública. Na instância abaixo, vemos que P também compartilha dessa opinião:

(49) P: [...] *nem na escola se aprende né que absurdo tem duas horas duas vezes por semana... **Por que não aprende? Até hoje eu ainda me pergunto isso, né? Sabe, eles têm duas aulas de cinqüenta minutos, que é a mesma coisa que a gente tem aqui. Tudo bem, eles têm trinta, quarenta alunos, mas divide, faz um... Pensa um pouco... Poderiam, né, pegar professores mais capacitados que falem a língua, porque a maioria nem fala...***

(50) P: [...] *Às vezes você vê, em escolas particulares mesmo, aquele professor que está lá já há anos, dando aquela mesmo aula, e sabe, **aquele professor não vai mudar...***

É possível identificarmos duas crenças em relação ao ensino de LE nas escolas regulares: a primeira é de que nelas não se aprende inglês; a segunda é que uma das razões pelas quais o aluno não aprende é a falta de preparo e de competência lingüística

do professor. Considerando-se que os professores de escolas regulares devem ser graduados em Letras, a crença da falta de competência lingüística desses profissionais está diretamente relacionada ao fato de que P não considera a faculdade de Letras o lugar mais adequado para se aprender inglês, conforme ela mesma afirma na instância (27). P também fala sobre a falta de motivação e resistência à mudança como parte do problema. Ao se colocar dessa forma, P nos mostra que, a seu ver, no quesito ensino de LE, escolas de línguas são superiores em qualidade e mais bem-sucedidas que a escolas regulares.

Nas próximas instâncias, partes da entrevista com A, analisaremos outro tipo de choque cultural, desta vez entre diferentes escolas de idiomas:

(51) A: [...] *então esses cursos que são aulas particulares eles não têm um organograma no caso, eles não têm planejamento de aula, é avaliação, então quer dizer, eu fui, eu entrei exatamente para organizar essa parte, né, que não tinha então quer dizer eu **impus na verdade a metodologia que eu queria também**, que eles também não tinham, era assim, qualquer livro, que o professor quisesse, dava aquele livro, né e **ficavam anos e anos estudando, não tinha avaliação**, não sabiam em que nível o aluno estava...*

Neste trecho, A discorre sobre sua experiência ao sair da instituição para exercer a função de orientador em outra escola de idiomas. O choque cultural de A ocorre a partir do momento em que se depara com uma estrutura sem organização e sem uma metodologia específica de ensino. É importante colocarmos aqui que, em determinado ponto de sua carreira, o orientador retorna à instituição de nosso estudo justamente devido a esse choque cultural. Na instância a seguir, ele explica melhor o que ocorreu:

(52) A: [...] *foi, porque eu estava acostumado com toda uma estrutura de planejamento de aulas, de **organização, de princípio meio e fim** como a gente fala, né, iniciando o curso no dia tal e terminando no dia tal, então você tem 35 aulas para serem terminadas aí, e eles não tinham isso...*

O choque em questão envolve as dicotomias organização x desorganização; estrutura x falta de estrutura; regras x ausência de regras. Acostumado com a estrutura fornecida pela rede franquadora, A não se adaptou ao “excesso de liberdade” da nova escola de idiomas e retornou para seu antigo trabalho.

Os choques e interferências entre as culturas apresentados pelos participantes, discutidos no presente tópico, sugerem um padrão dentro da cultura institucional de nosso estudo: através da crítica à escola regular feita por P e E, juntamente com a crítica à falta de estrutura da escola de idiomas descrita por A, podemos vislumbrar um modelo de escola que seria o oposto dos modelos de escolas problematizadas pelos participantes: desorganizadas, ineficientes e desmotivadoras. A escola ideal, nessa cultura, é um lugar onde os alunos aprendem de fato. Nela, as regras existem e uma boa estrutura e organização garantem seu bom funcionamento. A conformidade com essas regras inevitavelmente irá gerar conflito com o que é diferente, gerando os choques culturais descritos aqui.

6. Crenças

O objetivo deste tópico é relacionar as instâncias aqui selecionadas com o conceito de crenças no contexto de ensino e aprendizagem de LE, com base na definição de Barcelos (2006, p. 18), que nos lembra que as crenças são formadas, em grande parte, por nossas experiências e maneiras de ver o mundo. Na instância abaixo, M exemplifica muito bem o fenômeno utilizando o conceito de plausibilidade de Prabhu (1987).

(53) M: (...) *E a gente fala: olha, a gente acredita nisso, isso é o sucesso do aluno. Só que para o professor, e você vinda da UNICAMP, já ouviu falar do Prabhu, o professor tem aquele **senso de plausibilidade**, o senso que vai fazer o professor fazer aquilo que ele **acredita**. E muitas vezes o que ele acredita é **muito mais determinado pelo aluno que ele foi que pelo professor que ele é**. Então o que a gente faz? A gente tenta trabalhar com os professores, com graus diferentes de sucesso, dizendo: **“olha, o que a gente acredita é isso**. Se você trabalhar de uma forma **estrutural**, o que vai acontecer é que num certo ponto vai acontecer um conflito tão grande que ou **você vai querer sair da escola** ou a **escola vai querer que você saia dela**. É claro que isso acontece nos casos extremos, e eu já vi acontecer mais de uma vez (...) a gente tinha uma história que o professor abria o livro três e ele falava: “esse material é sobre o Present Perfect”. Não é, fulano. É para falar sobre experiências passadas, coisas que me aconteceram. A **estrutura** é a mesma, mas o jeito de **abordar** é totalmente diferente...*

Ao citar o conceito de plausibilidade, M se concentra na questão da experiência do professor como fator determinante na construção de suas crenças e, conseqüentemente, de sua prática. O coordenador da instituição entende que o conflito de crenças existe, mas acredita que é possível lidar com este conflito, ao “trabalhar com o professor”, ou seja, ao desenvolver esse profissional e formá-lo dentro da teoria que respalda os princípios da

escola. Com isso, espera-se que o professor que tende a trabalhar sob uma visão estruturalista de linguagem, mude essa visão e passe a basear sua prática na abordagem comunicativa de ensino. M declara abertamente que a equipe de professores deve fazer a mesma leitura dos pressupostos teóricos norteadores da abordagem utilizada na instituição; em outras palavras, para que haja interação entre professores, coordenadores e orientadores pedagógicos, é essencial que todos estejam realmente respaldados na mesma concepção de linguagem, elemento fundamental para as aulas de LE.

Parte desse trabalho com os professores mencionado por M ocorre através da busca, por parte de professores e orientadores, da prática do ensino reflexivo. Ao utilizar esse processo na formação em serviço de seus profissionais, a instituição espera que seus professores compreendam porque agem da maneira que agem e passem a tomar decisões fundamentadas em sala de aula (conforme instância (28, p. 60)). Como não poderia ser diferente, as crenças são fundamentais para “compreender porque se faz como se faz” (Barcelos, 2006) e uma orientação prescritiva se torna insuficiente para dar conta dessas questões. Para se formar professores reflexivos, é preciso abrir espaços para que o profissional conheça suas crenças e as use em seu próprio benefício.

Nas instâncias abaixo, nas quais P discorre sobre suas impressões acerca das escolas de idiomas em um período anterior ao início de sua carreira na instituição, identificamos crenças que foram modificadas através da experiência. A orientadora, que até então ministrava aulas particulares em empresas, discorre sobre o que pensava das escolas de idiomas. Para ela, tais escolas eram:

(54) P: [...] *para adolescentes e escola de idiomas não ensina Inglês. Eu tinha bem essa percepção na minha vida, porque eu sempre dei aula para diretoria, mais pra grupos pequenos, etc. então eu tinha essa visão.*

(55) [...] *eu sempre achava que escola de idiomas trabalhava bem mais Grammar mesmo.*

As duas crenças apresentadas por P apresentam um padrão diferente do que até então havia sido verificado entre os participantes. Enquanto A e E demonstram seu descrédito pelo ensino de idiomas na escola regular, P afirma que, antes de pertencer a uma

escola de idiomas, não acreditava em sua eficácia. Além disso, como afirma na instância (54), P via as escolas de idiomas como ambientes para adolescentes. Portanto sua visão sobre escolas de línguas consistia, na verdade, do oposto daquilo que, como professora particular de pequenos grupos em empresas, julgava ser o mais eficaz. Através de sua experiência, suas crenças se transformaram e sua imagem sobre escolas de línguas mudou:

(56) [...] *eu me encontrei aqui...*

(57) P: [...] *eu percebi que era uma coisa bem diferente e que realmente o dinamismo da sala de aula mudava muito os alunos, então sabe aquela idéia que eu tinha que dar aula particular era a melhor coisa eu vi que não, não era nada disso, que realmente a força do professor dentro da sala de aula, o classroom management, era uma coisa muito importante.*

(58) [...] *mesmo quando eu dava aula eu nunca dava aula de Grammar... Eu sempre dei aulas tentando fazer com que ele entenda os “chunks” mesmo... O uso da língua... Nunca dando aula de gramática, mesmo...*

“Se encontrar”, neste contexto, significa que P encontrou, na instituição, algo muito parecido com o que já fazia e acreditava. Como a participante afirma nunca ter dado prioridade à gramática, mas sim ao uso da língua (instância (57) sua identificação com a abordagem comunicativa foi imediata. Suas crenças deram lugar a uma nova concepção de seu novo ambiente de trabalho.

Antes de finalizarmos o presente tópico, é importante lembrarmos que as crenças sobre ensinar e aprender LE se encontram presentes na maioria dos tópicos apresentados em nosso estudo. Contudo, a escolha por colocar as instâncias acima dentro de um tópico denominado “Crenças” se deu devido ao caráter experiencial de seus conteúdos, que se encaixam no sentido mais estrito do termo.

Nos próximos tópicos, relacionados mais diretamente a questões de linguagem, ensino e aprendizagem de línguas, podemos ainda identificar que as falas dos participantes refletem tanto as normas propostas pela cultura da instituição, como suas próprias expectativas e posicionamentos a respeito das questões discutidas.

Macro-tópico II – *Língua estrangeira*

A primeira parte de nossa análise procurou discutir tópicos relacionados aos aspectos sociais e econômicos da instituição em estudo. Nosso objetivo principal foi discutir as relações entre os membros dessa cultura e seus papéis dentro dela, a fim de tentar compreender como se configuram as regras explícitas e implícitas na instituição. Na segunda parte de nossa análise, que apresentaremos agora, nosso foco serão questões mais diretamente relacionadas com o objeto central da escola: o ensino de língua estrangeira. Para isso, discutiremos e analisaremos instâncias sobre concepção de linguagem, aprendizagem e ensino de línguas e material didático. Nesta seção, também estão incluídas as instâncias que fazem parte dos questionários respondidos pelos professores das escolas franqueadas envolvidas em nosso estudo. Através das falas de nossos participantes, queremos identificar qual é o grau de interação entre os membros dessa cultura e suas regras e como conceitos e expectativas internas aos membros da instituição se relacionam com o que é externo.

1. Concepção de linguagem

Um dos elementos mais importantes dentro de uma instituição que se propõe a ensinar uma língua é, sem dúvida, a concepção de linguagem adotada por essa instituição. Em nosso estudo, tomaremos as duas concepções de linguagem mais comuns no ensino de língua estrangeira: a estruturalista e a comunicativa. A primeira considera a língua um código e o aprendizado uma forma de desvendá-lo. A língua é adquirida através da sistematização e das regras gramaticais e de forma fragmentada (Savignon, 1991). A abordagem comunicativa, ao contrário, propõe que a língua seja tratada como um instrumento de comunicação e negociação de significado (Id., 2001). Nessa concepção, a língua deve ser ensinada através de situações autênticas, nas quais o aprendiz de fato deverá utilizar o que aprende. Como podemos ver, essas duas visões de linguagem são antagônicas, o que significa que o professor não pode concordar com as duas concepções

sem entrar em conflito de crenças em sua prática. Como representante da instituição como um todo, M discorre sobre a visão de linguagem que norteia a escola:

(59) M: [...] nós temos uma visão de língua que é a visão de **competência comunicativa**. Nossa autora de referência é a Sandra Savignon, a citação dela que a gente usa como referência é que [...] a comunicação é a interpretação, expressão e negociação de significado. Então a nossa visão de língua é que **língua é um instrumento para comunicação** [...]

(60) M: [...] a língua vista como um **instrumento de comunicação** entre as pessoas e queremos que nosso aluno em termos lingüísticos atinja **competência para interpretar, expressar e negociar significados** nesta comunicação, neste ato de comunicação.

Podemos ver que a fala de M reflete exatamente a visão comunicativa da linguagem. Na instância abaixo, o coordenador completa sua posição expressando uma posição bastante crítica em relação a outras escolas:

(61) M: A gente **não faz de conta que é comunicativo**, a gente realmente acredita nisso. O que tem de gente por aí que fala que é pra vender curso é impressionante. E material, para vender livro também...

A crítica de M é direcionada às escolas que, com intuito comercial, declaram utilizar a abordagem comunicativa para se tornarem mais atrativas no mercado, sem necessariamente fazê-lo. No trecho abaixo, M justifica sua preferência pela abordagem comunicativa:

(62) M: [...] é uma questão de ver que a abordagem comunicativa, ela **dá resultados mais rápidos, mais eficazes e permite ao aluno ser mais autônomo**.

Para M, a escolha da abordagem comunicativa é facilmente justificada através dos resultados que proporciona. Temos aqui a primeira norma da instituição, no que diz respeito a questões da língua. Veremos agora como E e T, orientadoras da Escola 1, se colocam sobre o assunto. Nas instâncias (60) e (61), T deixa transparecer sua convicção sobre a sua abordagem:

(63) T: [...] Se você realmente acredita que aquilo dá certo, você não consegue trabalhar de uma outra maneira... (referindo-se à abordagem comunicativa)

(64) T: [...] Quem quer trabalhar, propor ao aluno que ele produza, faz.

Ao discorrer sobre seu trabalho na escola pública, T, que exerce essa função concomitantemente ao seu trabalho na escola de línguas, acredita que é possível desenvolver um bom trabalho na escola pública, no qual sejam aplicados os princípios da abordagem comunicativa. Para a orientadora, uma vez que o professor tenha de fato incorporado os princípios da concepção comunicativa da linguagem, se torna impossível não utilizá-la. É interessante notarmos que na fala de T encontram-se diversos indícios de suas convicções, como é reforçado no trecho a seguir:

(65) T: [...] *Só que hoje em dia, é difícil fazer, mas se o professor tiver a formação, se o professor quiser, ele já trabalha. Porque hoje em dia **todo mundo já fala em comunicação, a necessidade do aluno já é dele falar** então se eles percebem que tá tendo uma aplicabilidade, aí já fala 'que legal você faz assim, os alunos falam, os alunos reconhecem tais informações'...*

Nos questionários respondidos pelos professores, encontramos uma uniformidade bastante condizente com as idéias colocadas nas instâncias (59) a (64). Em comum, a maioria das respostas menciona a linguagem como instrumento de comunicação:

(66) *Um **meio** através do qual as pessoas se **comunicam**.*

(67) [...] *um dos meios utilizados pelo homem **para interagir com seus semelhantes**, bem como com o mundo que os cerca.*

(68) *Sinônimo de **comunicação**...*

(69) [...] *é uma ferramenta complexa – possui várias funções e atende diversas necessidades, tal qual um canivete suíço, desde que se saiba utilizá-lo e desde que não se ignore sua natureza...*

(70) *Linguagem é a **língua em uso**.*

(71) [...] *está por trás de todo e qualquer tipo de **comunicação**...*

Nossos dados não fornecem informações precisas sobre a concepção de linguagem dos outros orientadores entrevistados, pois esses não discorrem explicitamente ou abertamente sobre o tema durante as entrevistas. Entretanto, através dos trechos acima (instâncias (66) a (71)), provenientes dos questionários respondidos por professores das três escolas participantes, pudemos observar que os mesmos compartilham da visão comunicativa de linguagem proposta pela instituição. Dessa forma, é seguro dizer que essa visão se encontra ao menos presente nas escolas mencionadas, o que sugere um trabalho

desempenhado, por parte do orientador, com sua equipe docente a respeito do tema. Podemos afirmar ainda, que esse conhecimento pode ter sido adquirido durante a faculdade, já que, como já foi dito no Capítulo III, a maioria dos respondentes possui graduação em Letras.

2. Aprendizagem e Aquisição de línguas

O próximo tópico de nossa análise é algo bastante ligado a e dependente de uma visão de linguagem. Afinal, a concepção de língua necessariamente deve nortear a maneira como o ensino e a aprendizagem de línguas se configuram na escola. Já sabemos que a visão de linguagem é a da abordagem comunicativa e que as teorias que respaldam a visão sobre aprendizagem e aquisição de LE estão baseadas no Sociointeracionismo, cuja referência maior está nos trabalhos de Vygotsky e cuja aplicação para o ensino de LE pode ser encontrada nas idéias de Krashen (1982). Na instância (72), M discorre sobre o princípio básico da teoria Sociointeracionista:

*(72) M: De qualquer forma a visão é do Sociointeracionismo, nosso autor de referência como não podia deixar de ser é o Vygotsky, né... Nossa referência, nossa citação de referência é que toda aprendizagem significativa se dá na e pela interação, da Construção Social da Mente, inclusive, é... Formação Social da Mente, perdão, e basicamente o que estamos falando é que **as pessoas aprendem através da interação com o outro**, sendo o outro uma pessoa, sendo essa pessoa o professor, o colega, os alunos de outras turmas, é... A televisão, a Internet, etc, etc, etc, mas é **na interação que se dá a construção de conhecimento**. Portanto a nossa organização de ensino obedece ou segue essa visão de aprendizagem.*

Apesar de ser um dos pilares de formação da abordagem da escola, a visão de aprendizagem é explicitada, nos termos acima, apenas por mais um dos participantes entrevistados. Na instância (22), dentro do tópico “formação docente”, A menciona que a importância dada à graduação em Letras se justifica principalmente pelo fato do professor haver tido ao menos algum contato com teorias de aprendizagem. Dentre os teóricos que lista, o orientador destaca Vygotsky e o sociointeracionismo, alegando, em suas palavras, que a escola “utiliza muito” a teoria.

O fato de não termos registros, em nossos dados, de uma discussão mais clara a respeito do sócio-constructivismo por parte dos demais participantes pode ser explicada através da instância a seguir, trecho da entrevista com M:

*(73) M: O que a gente considera? Primeiro bottom line, assim, antes nem conversamos ou **conversamos muito pouco sobre visão de língua e visão de ensino e aprendizagem. Isso faz parte do nosso DNA e essas coisas a gente não questiona ou questiona muito pouco...***

Ao utilizar o termo “DNA”, M sugere que os pressupostos teóricos subjacentes ao material didático se encontram interiorizados por eles, ou seja, conceitos adquiridos e que não são questionados. Dessa forma, o motivo pelo qual os participantes não discutiram explicitamente os conceitos do sociointeracionismo pode ser justificado pelo grau de interiorização dessas idéias, que faz com que se tornem parte integrante da cultura da instituição, sem que seja necessário discorrer sobre elas. Outra hipótese é a de que as questões mais teóricas não são discutidas com tanta frequência nas escolas observadas. Talvez ainda a discussão ocorra com o foco não nos nomes e conceitos, mas na aplicação prática dos mesmos em sala de aula.

3. Ensino de línguas

O tópico abaixo se refere ao que M chama de “terceiro pilar” da instituição: o ensino. Baseados na proposta de Prabhu e aliando conceitos de aprendizagem de línguas e abordagem comunicativa, a instituição, através de M, se coloca a respeito de sua visão de ensino de LE:

*(74) M: [...] a nossa visão de ensino é aquela do Task-based Language Teaching, ou seja, a aprendizagem através de tarefas. A gente não ensina a língua per se ou language for the sake of language, **mas a gente ensina de uma forma a que o aluno tenha algo que fazer com aquela língua, ou melhor, vou até mudar: que o aluno precise do idioma para fazer alguma coisa, pra dar conta de uma tarefa ou de um problema** [...]*

(75) M: [...] nossas atividades se traduzem ao nosso material didático através de “você tem que fazer uma pesquisa sobre migração. Descubra quantas pessoas dessa sala não são de São Paulo, considerando que estamos em São Paulo”. Aí, vem a língua necessária tipo “Where are you from?”, “How long have you been here?” A depender do estágio em que estamos. Então a gente não começa digamos do Presente

*Perfeito Contínuo pra depois chegar à aplicação dele, e sim **lança mão daquilo que é necessário para dar conta de um ato comunicativo.***

Em ambas as instâncias acima, podemos notar uma preocupação em ressaltar o caráter comunicativo, presente na filosofia da instituição, quando M lança mão dos termos “tarefa” e “ato comunicativo”. Esses termos denotam as teorias norteadoras da escola e ressaltam a importância do contexto significativo, ou de uma situação real de uso de linguagem, para a maior eficácia do aprendizado. O inglês, nessa escola, é de fato, ensinado através de condições autênticas de comunicação, o que contribui para uma melhor aquisição da língua. Neste ponto, é possível estabelecer um paralelo entre a fala de M e a teoria de *acquisition x learning* de Krashen. Para M, a partir do momento que o aluno “tem algo a fazer” com a língua, ela não é mais um código, mas um instrumento sendo utilizado para a comunicação. Nas próximas instâncias, veremos o que os professores questionados pensam a respeito de ensinar LE. Todas elas se referem à pergunta cinco do questionário (conforme Anexo 3): “Em sua opinião, qual é a melhor maneira de ensinar uma língua estrangeira?”

(76) *Através da **apresentação de um contexto para cada componente lingüístico ou gramatical** apresentado, voltando sempre a atenção para o **aspecto comunicativo** e o desenvolvimento de todas as habilidades. É importante valorizar também o **trabalho em grupos**, para que de fato os alunos aprendam uns com os outros.* (Grifos nossos)

(77) *[...] é ensinar com o objetivo que o aluno desenvolva as capacidades gramatical, estratégica, discursiva, sociocultural e interacional. Além disso, o ensino deve **focar o interesse dos alunos.***

(78) ***Ensinando o aluno a se comunicar nas diversas situações do cotidiano** e trabalhando as quatro habilidades.*

(79) *[...] respeitando o ritmo dos alunos, mostrando para eles (sempre que possível) que eles são capazes e que estão aprendendo. [...] **ensinando os alunos a aprender, ou seja, mostrando estratégias, perguntando como eles aprendem melhor, etc.***

(80) *Com a **participação do aluno no processo de aprendizagem.** Quando o professor oferece espaço para que os alunos contribuam para o processo, por exemplo, selecionando conteúdos, tarefas, participando da avaliação, enfim, **sendo responsável pelo processo**, há um maior envolvimento e conseqüentemente uma aprendizagem mais eficaz.*

(81) ***Conhecer seus alunos**, estar consciente de que cada um deles **possui suas necessidades e objetivos**, conhecer essas peculiaridades e estar preparado para ajustar seu ensino a cada uma delas. Este seria um ponto de partida que **estabelece conexões valiosas entre professor e aluno...***

Dentro das instâncias acima, identificamos diversos aspectos condizentes com o modelo de ensino de LE apresentado por M. Primeiro, existe a preocupação com a comunicação. Segundo, essa comunicação aparece dentro de um contexto, o aluno usa a língua em situações reais (instâncias (76) e (78)). Terceiro, o professor pensa na autonomia de seus alunos; eles aprendem uns com os outros, são ensinados a aprender e participam ativamente do processo de aprendizagem. Dessa forma, podemos concluir que os pressupostos teóricos não são obscuros para o professor. Apesar de nosso estudo não voltar o olhar para a sala de aula propriamente dita, podemos ao menos dizer que os professores questionados são capazes de articular o assunto e se encontram sintonizados com o que é esperado pela instituição.

4. Material didático

Já mencionamos em nosso trabalho que a maioria dos materiais utilizados pela instituição é produzida por sua própria equipe e procura abranger todos os princípios discutidos nos tópicos anteriores. Em nosso estudo, o material funciona como um registro da cultura vigente na instituição. Ali se encontram os registros da língua que servem de ponto de partida e modelo para seus usuários (professores, alunos e orientadores pedagógicos). Por ser obrigatório, o material serve como guia para padronizar todas as escolas e definir “a cara” da rede de idiomas em questão. Nosso objetivo nesta seção é analisar e discutir como o material didático é visto pelos membros dessa instituição e o que a escola propõe como regras de uso desse material. Começaremos com M, que discorre sobre a concepção do material didático e sobre como ele deve ser utilizado pelo professor:

(82) M: ...Nasceu pensando em **competência comunicativa**, nasceu pensando em **sócio-interacionismo**, ele nasceu pensando em **responsabilidade social**, ele nasceu pensando em **tarefas**. Isso é bem legal.

(83) o que a gente espera que o material seja para o professor? Que ele seja **um guia de trabalho e um inventário de conteúdo**. Mas que o professor seja mais uma vez um **informed decision maker**, que ele tome as decisões baseado naquilo que ele conhece de ensino, de aprendizagem e de seu grupo de alunos **naquele contexto sócio-histórico-cultural**. Portanto, o professor nosso é uma pessoa inteligente que toma decisões, e não um rato que segue instruções, como em uma abordagem behaviorista...

(84) M: [...] de vez em quando é bom o professor colocar o material na frente, olhar bem prá ele e perguntar quem manda em quem. Porque aquele professor que fala: “**hoje eu vou cobrir as páginas 14 a**

18”, eu tenho muito medo disso. Porque ele se subordina e se escraviza ao material. E se der errado a culpa é do material. Porém, se der certo, a culpa é também do material e ele se “desresponsabiliza”, inventando uma palavra aqui. Então o que acontece, o que a gente acredita e a gente trabalha na formação de professores, pra que ele se aproprie daquele material como um instrumento, talvez o principal, mas não o único, pra que ele atinja determinados resultados de aprendizagem com os seus alunos, que leve seus alunos a atingirem determinados resultados de aprendizagem. Então ele não se subordina ao material, o material se subordina a decisões informadas que ele professor faz.

Nas instâncias (82) e (83), a convicção com que as bases teóricas são mencionadas no discurso de M se torna ainda mais evidente, o que nos mostra o quanto o participante está inserido nas idéias que defende. M retoma os conceitos anteriormente discutidos em relação ao professor e a importância de suas decisões. A idéia do professor autônomo e consciente de sua prática se harmoniza muito bem com a autonomia no uso do material. Porém, a autonomia só pode ser construída a partir de algo que lhe é fornecido. O uso do material não é uma escolha do professor, mas sim a maneira como ele irá utilizá-lo.

Na instância (84), M expressa sua preocupação com o uso desse material. Para ele, o livro não pode condicionar o professor. Como a instituição espera que sua equipe docente seja capaz de tomar decisões fundamentadas em sua prática, o livro não pode ser o instrumento principal da aula. Ao contrário, ele deve servir de auxílio, lembrando que o conteúdo presente nele deve ser cumprido.

Nas próximas instâncias, os orientadores pedagógicos se posicionam sobre a questão do livro didático. Começaremos por P, nas instâncias (85) a (87):

(85) P: [...] O material é um guia, para que você possa, assim, dar direção para sua aula, mas eu não acho que ele seja o mais importante em sala de aula, acho que é o professor mesmo, o que ele trabalha, não o material em si...

(86) P: [...] O material do X eu acho que é excelente, eu acho que o professor não tem do que reclamar, porque dá todo o suporte [...] mas mesmo assim, se o professor não for um professor bom esse material... a aula dele vai ser uma porcaria...

Como podemos notar, a fala de P retoma, em vários aspectos, o que é proposto por M nas instâncias (82) e (83). P também descreve o material como um suporte para o professor, mas cuja função se perde se o professor não sabe como utilizá-lo adequadamente. P acredita e aprova no material elaborado pela escola; porém, assim como M, a orientadora

destaca que, sem a competência do professor, o material para pouco terá serventia. Na Escola 2, T compartilha da mesma opinião:

(87) T: [...] a gente tenta **fazer com que a aula não fique o livro pelo livro**, né, porque o livro está ali e ele é um **instrumento**, assim como outros instrumentos que existem, né, **ele é um recurso**. Então, se o professor ficar ali, 'abre na página tal' [...] a gente não gosta disso. O aluno chega à sala, pega o livro, bota em cima da mesa e ele já sabe que se ele chegou dez minutos atrasado o professor não está na página que parou, vai estar na página seguinte. **Tem que ter o efeito surpresa**.

Ao mesmo tempo em que ressalta o problema do professor que depende exclusivamente do livro, T acrescenta que o material por si já é uma boa fonte de idéias para o professor, não sendo necessárias muitas mudanças naquilo que se encontra no livro:

(88) T: [...] ali tem o **conteúdo**, ali tem o que vai ser **desenvolvido**, ele não também não precisa ficar inventando muito não...

Essa ressalva colocada por T reforça a idéia de que a autonomia do professor não é ilimitada. O espaço do professor é delimitado pelo conteúdo que necessariamente deve cumprir. O “elemento surpresa” consiste em como o professor conduzirá o conteúdo, sem ser previsível. Porém, mesmo com essa expectativa, E reconhece a dificuldade dos professores em ter uma visão analítica do material trabalhado. Na instância abaixo, a orientadora expressa sua crítica a falta de preparo dos professores na hora de analisar criticamente o material:

(89) E: A maioria dos livros hoje em dia são comunicativos. **Quem prepara sabe da abordagem. Só que quem não sabe é o professor. Ele não tem essa formação**, ele não sabe olhar prá aquilo e ver que aquilo ali, a competência maior é essa que ele tem que olhar... o objetivo [...] ele não sabe nem das competências na verdade...

Mais uma vez, para a orientadora, o problema está diretamente relacionado com a formação de professores, ainda que, no caso da escola de E, o curso de Letras seja um dos requisitos para os candidatos a um emprego. Na opinião de E, a formação do professor continua sendo insuficiente para que ele dê conta de aspectos mais profundos do ensino de LE. A seu ver, o especialista, ou o idealizador do livro é quem conhece de fato os

pressupostos teóricos, enquanto o professor ainda não possui o olhar crítico necessário para analisar a fundo o que respalda as tarefas presentes no material.

A última instância sobre o tópico pertence à fala de A. Podemos ver que o orientador possui uma posição um pouco mais forte que os outros a respeito da importância do material:

(90) A: [...] **o livro é o que vai nortear na verdade, acho que se você não tiver isso a aula fica muito solta, acho que você tem que ter pelo menos o esquema... No caso do X, você tem que usar tudo, na verdade, por causa da franquia, por causa do material que deve ser totalmente utilizado, então isso aí a gente não tem nem como contestar, mas o papel em si é justamente você ter um guia, de onde você vai iniciar e até onde você vai terminar, então você tem uma terminalidade, porque se você não tiver, como vão ser suas aulas, você vai tirar idéia de onde, você vai seguir o que na verdade? Com relação ao conteúdo programático, que tempos verbais ou que estruturas gramaticais você vai utilizar? Então é fundamental, na verdade...**

É possível identificar que, apesar das idéias de A serem essencialmente as mesmas dos demais entrevistados, existe uma maior convicção de sua parte sobre a importância do uso do material. Podemos explicar essa pequena diferença recorrendo a instâncias anteriores. Na instância (36, p. 64), o orientador destaca a importância do domínio do professor sobre os “procedimentos de aula”. Em sua concepção, isso significa, em boa parte, que o professor saiba interpretar o material e saiba utilizá-lo. Na instância (44, p. 68), ao descrever sua função, A considera importante o conhecimento dos materiais didáticos da rede para que se possa desempenhar um bom trabalho com o professor. Portanto, podemos concluir que o valor dado ao livro faz parte do perfil de A e muito provavelmente de seu sistema de crenças.

Os demais orientadores, E, T e P, discorrem sobre o material de maneira bastante semelhante a M. Para eles, o material é um guia, mas um guia indispensável na aula. No entanto, a autonomia do professor, dentro daquele conteúdo é muito importante para a aula, já que é o professor que deve conduzi-la e não o livro. Dessa forma, nessa cultura, a função do professor de LE na sala de aula não se resume a apenas ministrar, página a página, um material; mais que isso, ele deve manipular esse material para seu próprio benefício e de seus alunos.

5. Considerações finais

Ao concluir nossa análise de dados, procuraremos retomar seus pontos principais de forma que possamos ter uma visão geral do que foi observado. Ao mesmo tempo, retomaremos os pressupostos teóricos que nos guiaram ao longo do capítulo.

Iniciaremos pelo conceito de cultura a partir do qual baseamos nossa análise. Assim como Bruner (2008), entendemos que, para compreender como funciona determinada cultura, é essencial levarmos em conta o que seus membros têm a dizer. Dessa forma, analisar o que pensam esses indivíduos é observar como os mesmos vêm a cultura na qual estão inseridos e como vêm a si mesmos dentro dela. Portanto, a partir de trechos das entrevistas dos participantes de nossa pesquisa, membros da cultura institucional em questão, foi possível construir uma visão externa de como essa cultura se formou e do que consiste hoje.

Retomando o trocadilho de *mente na cultura e cultura na mente* de Bruner, é correto admitir que dentro da cultura da instituição, as regras já se encontram internalizadas por nossos informantes. Todos eles compartilham de visões bastante semelhantes, principalmente em relação ao uso de material didático, orientação pedagógica e visões de linguagem. Isso indica que as regras dessa cultura fazem parte de suas maneiras de pensar, ou seja, estão internalizadas e deixam isso evidente através da uniformidade de seus discursos.

Outro ponto a ser observado é que, apesar de poucas, as diferenças identificadas entre as visões dos participantes nos ajudam a revelar diversas culturas individuais, internas a cada um de nós, influenciando a cultura coletiva proposta pela instituição. Considerando o conceito de Woods (1996) sobre BAK (*beliefs, assumptions, e knowledge*), acreditamos que essas diferenças podem ser explicadas a partir do momento em que as crenças individuais dos membros dessa cultura entram em contato com as regras internas da instituição. Como sabemos, tanto nossas experiências pessoais, quanto as características da cultura de onde viemos (em nosso caso a cultura brasileira) ajudam a determinar nosso conjunto de crenças. No contexto em questão, o conhecimento empírico dos professores,

orientadores e coordenador pedagógico, assim como suas crenças individuais sobre questões como língua, aprendizado, ensino e a profissão (Richards e Lockhart, 1994) invariavelmente se mesclam com o que a instituição propõe, gerando variações dessa cultura dentro de cada uma das escolas franqueadas, sem que, no entanto, se perca a identidade com a organização.

CAPÍTULO IV - CONCLUSÃO

Com base em nossa análise de dados, no presente capítulo descreveremos as principais características da cultura institucional identificada, procurando dessa forma respostas às perguntas relacionadas na introdução deste trabalho.

Recordaremos agora as perguntas de pesquisa que nortearam nosso estudo:

- É possível dizer que a escola de línguas possui uma cultura institucional formada e específica do contexto?

- Em caso afirmativo, de que forma as regras da instituição e as crenças dos seus profissionais se relacionam, de forma a constituir uma cultura institucional?

As culturas institucionais em escolas de línguas existem dentro de uma macro-cultura, que, em nosso caso, é a cultura brasileira. Uma diferença fundamental entre macro-cultura e cultura institucional tem a ver com as regras epistêmicas e as deônticas. Em linhas gerais, em uma macro-cultura, as características epistêmicas (as regras implícitas, tais como o comportamento, a visão de mundo e as atitudes) surgem em primeiro lugar, ou seja, são internalizadas através da convivência em sociedade. Aos poucos, as pessoas vão sendo expostas às regras deônticas (obrigações, deveres, leis, etc.). Na cultura institucional, acontece o inverso, ou seja, as características deônticas (tais como os deveres e as obrigações) surgem antes das epistêmicas; estas, por sua vez, vão sendo internalizadas aos poucos, através da convivência com dirigentes, supervisores, orientadores, colegas de trabalho, entre outros.

Para que seja vista como uma organização consolidada, a instituição bilíngüe precisa estabelecer regras próprias e normas, justamente para se ajustar a um padrão, reconhecido e aceito pela macro-cultura. A instituição bilíngüe se compõe de indivíduos que trazem consigo regras implícitas, adquiridas através do convívio com membros da macro-cultura (que, no caso, é a brasileira). As regras que compõem a cultura institucional

(que é bicultural, ou seja, é uma mistura entre a cultura brasileira e a americana), portanto, não podem violar aquelas que fazem parte da macro-cultura; podem, no entanto, ser diferentes em determinados aspectos, desde que se conformem aos padrões morais vigentes. As regras adotadas pela instituição serão, gradativamente, internalizadas por seus membros, conforme descreveremos em seguida.

Primeiramente, enquanto a macro-cultura brasileira, de forma geral, é monolíngüe (consideramos aqui a língua portuguesa como língua oficial e predominante em nosso país, porém sem desmerecer as inúmeras línguas minoritárias como as dos indígenas e dos imigrantes existentes aqui), a cultura da escola de línguas estudada é bilíngüe. A convivência e a interação ocorrem com a utilização da língua materna (português) e da língua-alvo (inglês), que é falada por professores e orientadores pedagógicos, além de ensinada aos alunos. A língua inglesa está presente não apenas nas aulas e no material didático, mas também é a língua dos materiais de treinamento e formação de professores, como foi possível observar em nossa análise. Levando em consideração a afirmação de Brown (2000: 177) de que é impossível desmembrar a língua de sua cultura, é seguro dizer que a cultura dos países de língua inglesa também ajuda a moldar essa cultura institucional, a partir do momento em que os materiais didáticos, por ensinarem uma língua, não podem ser “neutros” culturalmente. Além disso, o conhecimento transmitido aos professores na forma de treinamentos, sessões de formação e congressos internos ocorre na língua alvo. Portanto, podemos dizer que nessa cultura, existem duas línguas utilizadas na interação entre seus membros: a língua materna e a língua inglesa.

Tendo em mente que essa importante diferença entre a cultura institucional e a macro-cultura na qual ela se insere, passemos agora para as principais características dessa cultura. Tomaremos como ponto de partida os tópicos apresentados dentro dos dois Macro-tópicos do Capítulo III: papéis sociais, corpo docente, formação docente, orientação pedagógica, interferências e choques culturais, crenças, concepção de linguagem, aprendizagem e ensino de línguas e material didático. Os tópicos não se encontram necessariamente na ordem acima em nossa conclusão, pois procuramos entrelaçá-los de

acordo com a relevância entre eles, a fim de elaborar uma descrição concisa do que foi analisado.

Começamos pelos papéis sociais atribuídos aos membros dessa cultura. Os orientadores pedagógicos, além de lidarem com questões estritamente relacionadas à educação, desenvolvem funções gerenciais e até mesmo relacionadas ao marketing da escola. Diante de suas múltiplas atribuições, o orientador desempenha diferentes papéis, a depender da função (gerente, pedagogo, formador) que enfatiza em determinado momento. Sendo assim, ao mesmo tempo em que é responsável por obter bons resultados financeiros e pelo sucesso da escola como corporação, o orientador pedagógico também deve auxiliar professores e alunos em questões educacionais e didáticas. Em termos práticos, isso significa que parte de suas atribuições está diretamente ligada à lucratividade da empresa e a outra parte ligada aos objetivos educacionais da escola. Entretanto, nem sempre essa dupla função é harmoniosa, havendo conflitos e choques de interesses, que devem, segundo os orientadores entrevistados, ser trabalhados da forma mais equilibrada possível, procurando uma solução que agrade professores, alunos e proprietários da franquia.

Isso também significa que nessa cultura, o aprendiz de LE é visto como um aluno e como um cliente. Por pagar pelo serviço oferecido, o aluno é um dos elementos chave dessa cultura; agradar o aluno e mantê-lo motivado é o caminho para manter o cliente satisfeito. A melhor maneira de fazê-lo é fornecendo ensino de qualidade e de resultados, em um ambiente atrativo, com eventos promocionais, viagens e professores “legais. Para fornecer ensino de qualidade, o orientador precisa desenvolver sua equipe de professores com base na proposta de ensino da escola, de forma a capacitá-la a trabalhar da maneira esperada pela instituição. Dessa forma, os orientadores são responsáveis por sessões de formação, nas quais materiais preparados especificamente para esse fim são utilizados. Também são responsáveis por acompanhar o desempenho dos professores, através de observações de aulas e sessões de *feedback*. Todos os orientadores entrevistados são conscientes de duas funções dentro da escola e seus relatos refletem o que tomamos por base de comparação: a fala de M, o coordenador pedagógico geral.

Ao lado do orientador pedagógico, o professor também exerce papel fundamental no sucesso da escola, já que é ele o responsável por conduzir as aulas e é quem permanece a maior parte do tempo em contato direto com os alunos. De acordo com o que a instituição espera, o professor deve, acima de tudo, possuir bom conhecimento da língua e vontade e motivação para aprender para que possa fazer parte dessa cultura. A formação em Letras é desejável, porém não é condição imprescindível para a instituição. Entretanto, foi possível observar em nossas entrevistas que tal sugestão se torna uma regra em algumas das escolas franqueadas. Três dos quatro orientadores entrevistados, ao exigirem a graduação em Letras na hora de contratar seus professores, reconfiguram as orientações da sede com base em suas próprias crenças e experiência pessoais. Curiosamente, o único orientador a não fazer tal exigência não possui graduação em Letras, o que nos indica mais uma vez que as crenças e experiências individuais influenciam as decisões a serem tomadas e se relacionam com as regras internas da cultura da escola. De qualquer forma, mesmo atribuindo grande importância à formação na área de linguagem, os orientadores entrevistados demonstram uma posição bastante crítica em relação à qualidade dessa formação. Para eles, o profissional não consegue sair da faculdade com preparo para exercer uma prática adequada e todos acreditam que a faculdade em si não fornece subsídios para que o professor adquira competência lingüística suficiente. Existe a crença que os cursos de Letras propiciam uma base teórica mínima, que coloca o professor em vantagem em relação ao candidato não graduado em Letras.

Além da formação em Letras, existem outras características mencionadas pelos orientadores, que constroem o perfil ideal do professor da escola. Uma delas é a personalidade do professor, que, segundo um dos orientadores (P), deve ser compatível com a do resto da equipe. Além disso, aspectos como motivação, comprometimento com a profissão e carisma são também mencionados como importantes para o professor. Ao discorrer sobre comprometimento, a orientadora pedagógica P relaciona essa questão com a formação na área, afirmando que professores graduados em Letras geralmente são mais comprometidos com o aprendizado do aluno. Esse comentário nos leva a mais uma hipótese sobre a exigência pelo curso de Letras por parte dos orientadores, mesmo diante de sua

insatisfação quanto ao preparo dos candidatos: a faculdade de Letras é importante, pois forma professores em essência, pessoas que querem de fato seguir essa profissão e não o fazem apenas temporariamente ou “por bico”, nas palavras de P.

A cultura aqui descrita constrói suas visões de língua, ensino e aprendizagem, a partir de teorias que se entrelaçam e dialogam entre si. A visão comunicativa da linguagem, baseada em Savignon (1991), entra em harmonia com a teoria sociointeracionista de aprendizagem de Vygotsky (1987), pois ambas enfatizam a importância da interação para o aprendizado e colocam a linguagem como mediadora e essencial para a comunicação. Da mesma forma, as referidas teorias dialogam com o ensino baseado em tarefas (Prabhu, 1987), pois tal visão também destaca o ato comunicativo e a importância do contexto real de comunicação para que o aluno veja significado e aplicação concreta para o que aprende. Dessa forma, é possível afirmar que a escola possui uma proposta pedagógica própria, cujas fontes teóricas para sua elaboração foram escolhidas de forma que houvesse harmonia entre elas. Essa proposta pedagógica deve invariavelmente ser posta em prática pelos membros dessa instituição, tanto os professores como os orientadores pedagógicos. Em nossos dados, foi possível identificar um padrão entre os professores, quando discorrem sobre o que para eles é linguagem. Entretanto, essa questão não foi discutida explicitamente por nenhum orientador pedagógico. A fala do coordenador pedagógico geral (M) nos serve de base de comparação e foi através dela que foi possível identificar uma consonância com a visão apresentada pelos professores, o que nos levou a concluir que essa é uma norma da instituição que já foi internalizada pelos professores participantes. Além disso, os professores ressaltam em seus questionários questões como a importância de incentivar a autonomia, e o ensino de estratégias de aprendizagem, aspectos que se harmonizam com as propostas das teorias mencionadas anteriormente neste parágrafo.

Dentro dessa cultura, os professores e orientadores pedagógicos são responsáveis por colocar em prática a proposta pedagógica descrita acima. Os orientadores devem fazer com que isso aconteça através de um trabalho de formação com seu corpo docente, no qual os professores sejam capacitados a se ajustar a essa proposta. Entretanto, aqueles que não se adequarem às regras estabelecidas dificilmente permanecerão na escola, pois como ressalta

o coordenador pedagógico M, o conflito de crenças passa a ser muito grande tanto para o professor quanto para a escola.

Para que os professores trabalhem dentro de um padrão, no qual deve transparecer a proposta pedagógica da escola, o uso de material didático, assim como o cumprimento de seu conteúdo em um tempo pré-estabelecido, são parte das regras internas dessa cultura. No entanto, ao mesmo tempo em que restringe a autonomia do professor aos limites do livro, a instituição reserva espaço para o individual, para o epistêmico. Apesar de ter a obrigação de cumprir o conteúdo do material, o professor detém poder de escolha no que diz respeito aos seus procedimentos. Para a instituição, o professor é o elemento principal da aula de LE e o material é um instrumento, um guia, ou, nas palavras de M, “um inventário de conteúdo”. Todos os entrevistados compartilham da mesma opinião, o que nos mostra que de fato essa regra se encontra internalizada. O que muda, em nossa observação, é o grau de importância dada por cada um dos orientadores a esse guia, ou seja, o grau que cada um atribui ao livro dentro da prática do professor.

Crenças, conflito de crenças e culturas também foram assuntos discutidos nas entrevistas com os orientadores e coordenador pedagógico. Entretanto, todos os choques relatados envolvem o contato com algo diferente do que é encontrado na escola. Seja com a escola pública, seja com outras escolas de línguas, a escola em estudo sempre representa o lado bom e positivo do conflito, mesmo em uma situação de transição como a de P, que admite ter construído uma imagem negativa de cursos de idiomas até iniciar seu trabalho na instituição. Isso nos mostra não somente a experiência positiva dos entrevistados na instituição, mas também sua resistência ao que é diferente dela. Essa é uma forte característica de uma cultura formada; afinal, todas as culturas estabelecem estereótipos (Brown, 2000) e tendem a julgar e condenar o que foge ao padrão ao qual se inserem.

Retomando as perguntas de pesquisa mencionadas no início do capítulo, podemos responder que uma cultura institucional específica da escola de línguas analisada existe e pode ser descrita como sendo: exclusiva de seu contexto; bilíngüe e; formada por características deônticas e epistêmicas. Ela só é real porque seus membros conseguem

descrevê-la e se vêem como parte dela, pois internalizam suas normas e as transmitem a outros que se unem a ela.

Com o intuito de dar continuidade ao tema, a seguir estão listadas sugestões de encaminhamento, na tentativa de incentivar o desenvolvimento de pesquisas na área de ensino e aprendizagem de LE dentro das escolas de idiomas e na esperança que seja dada continuidade às idéias apresentadas no presente estudo.

Conscientes de que o presente trabalho não contemplou a aula de LE propriamente dita e sabendo da importância desse elemento para a totalidade da cultura da instituição, a continuidade do tema se faz necessária através de trabalhos que enfoquem todos os aspectos do contexto das escolas de idiomas, em especial a aula de LE, o papel do professor e o papel do aluno dentro dessa cultura. Além disso, trabalhos comparativos, nos quais mais de uma instituição de idiomas são observadas, podem ser bons instrumentos para descrever outros tipos de culturas institucionais, mostrando, desta forma, a importância da concepção de linguagem dos professores/orientadores em cada uma delas. Conforme revelam os nossos dados, a concepção de linguagem é o fator determinante das culturas institucionais de ensino de línguas. Essa concepção determina a abordagem, o tipo de interação que se estabelece entre professor e aluno, as atitudes de professores e orientadores e, conseqüentemente, as crenças dos professores (que, certamente, influenciam as crenças dos alunos).

Uma vez que o presente trabalho também coloca o caráter complementar do trabalho das escolas de línguas em relação ao trabalho das escolas públicas e privadas, entendemos que trabalhos que contemplem a comparação entre a cultura presente em uma escola de idiomas e a cultura de uma escola regular podem trazer importantes contribuições para essa área de pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-E-LIMA, D.M. *Um modelo macro-organizacional de formação reflexiva de professores de línguas: articulações entre a Abordagem Comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de Competências sob a temática das Inteligências Múltiplas*. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.

_____. A Abordagem Orientadora do Professor. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.) *Parâmetros Atuais para O Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 1997. p. 13-28.

_____. O Ensino de Línguas no Brasil desde 1978. E agora? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. v.1, n.1, p. 15-28. Belo Horizonte, 2001.

_____. J. C. P. O professor de Língua Estrangeira sabe a Língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. *Revista Contexturas*. v. 1, n. 1, p. 77-85. Campinas, 1992.

ALMEIDA FILHO, J.C. P; BARBIRATO, R.C. Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas, v. 36, p. 23-42. Editora da UNICAMP, Dezembro, 2000.

ANTHONY, E.M. Approach, Method and Technique. *English Language Teaching*, v. 17. p. 63-67, 1963.

BARCELOS, A.M.F. Cognição de Professores e Alunos: Tendências Recentes na Pesquisa de Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA

ABRAHÃO, M.H. (orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas – Foco no professor, no aluno, e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 15-42.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem e Ensino*. Pelotas: EDUCAT, v. 7, n. 1, p. 123-156. Jan/ Jul. 2004.

_____. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92. Belo Horizonte, 2001.

BASSO, E.A. *A Construção Social das Competências Necessárias ao Professor de Língua Estrangeira: entre o real e o ideal – um curso de Letras em estudo*. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

_____. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas – Foco no professor, no aluno, e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 65-85.

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

BROWN, D. H. *Principles of language learning and teaching*. Fourth edition. Pearson Education, NY, 2000.

BRUNER, J. Culture and Mind: their fruitful incommensurability. *ETHOS*, Vol. 36, Issue 1, p. 29-45, 2008.

CARDOSO, R.C.T. *The Communicative Approach to Foreign Language Teaching – A Short Introduction*. 2ª Edição. Campinas: Pontes Editores, 2004.

CELANI, M.A.A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (org.). *O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 21-40.

CLAUS, M.M. *A formação da competência teórica do professor de língua estrangeira: o que revelam os estágios*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

CONSOLO, D.A. Formação de professores de línguas: reflexão sobre uma redefinição de posturas pedagógicas no cenário brasileiro. In: FREITAS, A.C.; CASTRO, M.F.G. (orgs.). *Língua e literatura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 57-64.

DELGADO, E.I. *Pilares do Interacionismo: Piaget, Vygotsky, Wallon e Ferreiro*. São Paulo, Érika, 2003.

DONATO, R. Sociocultural contribution to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J.P (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press, 2000. P. 27-50.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford University Press, 2003.

FANG, Z. A review of research on teacher beliefs and practices. In: *Educational Research*, v. 38, p. 47-65, 1996. *apud* BARCELOS, A.M.F. *Cognição de Professores e Alunos: Tendências Recentes na Pesquisa de Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas*. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas – Foco no professor, no aluno, e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 15-42.

FREITAS, A.C. O ensino de língua inglesa no Brasil: mitos e crenças. In: FREITAS, A.C.; CASTRO, M.F.G. (orgs.). *Língua e literatura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 97-108.

FREITAS, M.T.A. *O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 2ª Edição. Campinas, Papyrus, 1994.

FREITAS, M.A.; BELICANTA, C.I; CORRÊA, H.C.M.O. Professores de Língua Inglesa em Formação: Mudando Crenças e Atitudes. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas, nº 39, p. 47-67. 2002.

GEERTZ, C. *The interpretation of cultures*. New York, Basic, 1973.

_____. *After the fact: Two countries, Four Decades, One Anthropologist*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.

HYMES, D.H. On Communicative Competence (extracts). In: BRUMFIT, C.J.; JOHNSON, K. (eds.). *The communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press, 1979. p. 05-26.

KRASHEN, S.D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International, 1988.

_____. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press, 1982.

KROEBER, A. L. The Superorganic. *American Anthropologist*. Vol. 19, n. 2, p. 163-213. 1917. In: BRUNER, J. Culture and Mind: their fruitful incommensurability. *ETHOS*, Vol. 36, Issue 1, p. 29-45, 2008.

LANTOLF, J.P. Introducing the Sociocultural Theory. In: LANTOLF, J.P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Teaching*. Oxford University Press, 2000. p. 1-26.

LEFFA, V. O Ensino das Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. *Revista Contexturas*. Campinas, nº4 p. 13-24, 1998.

_____. Aspectos Políticos da Formação do Professor de Línguas Estrangeiras. In: LEFFA, V. (org.). *O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 21-40

LIGHTBROWN, P.M.; SPADA, N. *How Languages are Learned - Revised Edition*. Oxford University Press, 1999.

LISBOA, M.F.G. *A avaliação em LE em escolas de idiomas: subsídios para uma formação reflexiva do professor de línguas*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

PAIVA, V.L.M.O. A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*. Uberlândia, n.1, p. 09-17. APLIEMGE/FAPEMIG, 1997.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

_____. *Syllabus Design*. Oxford University Press, 1997.

_____. Aspects of Task-based Syllabus Design. Disponível em: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/syllabusdesign.html> Acesso em: 25/10/2007.

OLIVEIRA, E. “Reflexões sobre o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira” – Professores de Inglês em Curso. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n.39, p. 69-79, 2002.

PALANGANA, I.C. *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky (A Relevância do Social.) 3ª edição*. São Paulo: Summus Editorial, 2001.

PENNINGTON, M.C.A. A professional development focus for the language teaching practicum. In: RICHARDS, J.; NUNAN, D. (eds.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 132-151.

PRABHU, N.S. *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press, 1987.

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. Method: Approach, Design and Procedure. *TESOL Quarterly*, vol. 16, n.2, 1982.

_____. *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

ROBSON, C. *Real World Research – A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers. Second Edition.* Blackwell Publishing, 2002.

ROCHA, C.H. *Provisões Para Ensinar LE No Ensino Fundamental de 1a. a 4a. séries: Dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes.* Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

SAVIGNON, S. J. Communicative Language Teaching: State of The Art. In: *TESOL Quarterly*, v. 25, n.2, p. 261-277, 1991.

_____ *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice.* New York, McGraw Hill, 1997.

_____ Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century. In: CELCE-MURCIA, M. (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language. Third Edition.* Heinle & Heinle Thomson Learning, 2001. p. 13-28.

SANDEI, M.L.R. *Prospecções sobre a Abordagem.* Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

SILVA, K.A. *Crenças e Aglomerado de Crenças de alunos ingressantes de Letras (inglês).* Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

SCHÜTZ, R. "Assimilação Natural x Ensino Formal." English Made in Brazil Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>>. Online, 15 de novembro de 2006. Acesso em: 12/04/2008.

_____. "Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition." English Made in Brazil. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>>. Online, 2 de julho de 2007. Acesso em: 12/04/08.

_____. "Vygotsky & Language Acquisition." English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-vygot.html>>. Online, 5 de dezembro de 2004. Acesso em 18/07/08.

SKEHAN, P. A Framework for the implementation of Task-based instruction. In: *Applied Linguistics*, v.17, n.1, p. 38-62, 1996.

SULLIVAN, P.N. Playfulness as mediation in communicative language teaching in a Vietnamese classroom. In: LANTOLF, J. P. (org.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press, 2000. p. 115-131.

TELLES, J. A. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. In: *Revista Linguagem e Ensino*. Pelotas, v. 5 n.2, p. 91-116. EDUCAT, 2002.

VIEIRA ABRAHÃO, M.H. *Conflitos e Incertezas do Professor de Língua Estrangeira na Renovação de sua Prática de Sala de Aula*. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1996.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

WALLACE, M.J. *Training Foreign Language Teachers – A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WIDDOWSON, H. J. *Aspects of Language Teaching*. Oxford University Press, 1990.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. *Psychology for Language Teachers - a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WOODS, D. *Teacher Cognition in Language Teaching – Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ANEXOS

ANEXO 1 – Roteiro de entrevista para coordenador pedagógico regional M

Quais são os objetivos da escola? Tendo em vista tais objetivos, qual é o seu trabalho dentro da rede?

Tendo essa missão em mente, quais são as medidas e procedimentos adotados pela escola para que ela possa alcançar tais objetivos?

Que tipo de perfil de professor a escola procura contratar?

Você poderia discorrer um pouco sobre a abordagem de ensino que permeia a metodologia adotada pela escola?

De que forma é transmitida a abordagem de ensino que a escola adota para professores e orientadores pedagógicos?

O que a instituição espera do orientador pedagógico em relação ao seu trabalho no treinamento dos professores?

Como são abertas as franquias? Quais são as exigências da rede para que uma escola possa ter o nome da franquia? Quais são os procedimentos para que esse padrão seja mantido?

Como os materiais didáticos são concebidos e elaborados? Quais são os principais elementos levados em consideração durante a preparação do material didático?

Quais são as orientações dadas aos professores no que diz respeito ao uso do material didático? Como a escola espera que os professores trabalhem com ele?

Em sua opinião, quais as principais vantagens em se trabalhar com um material didático próprio?

Qual é o papel da língua materna durante as aulas do curso para crianças, já que estamos trabalhando com crianças que na maioria das vezes estão tendo contato com a língua pela primeira vez?

ANEXO 2 – Roteiro para entrevista com orientadores pedagógicos (A, M, E, T e P)

1. Há quanto tempo você trabalha aqui?
2. Onde você trabalhou antes? (escola de línguas, escola pública, escola particular).
3. Comparando com seu emprego anterior, como foi para se adaptar à filosofia de ensino e a abordagem da escola? Quais seriam as principais diferenças, em sua opinião?
4. Você já havia tido contato com as visões de ensino, aprendizagem e língua nas quais a metodologia da escola está embasada antes de vir a trabalhar aqui? Se não, como foi começar a trabalhar com essas visões no início para você?
5. Como orientador, no que consiste seu trabalho aqui na escola?
6. Que tipo de apoio você recebe da rede para auxiliar no seu trabalho?
7. Que tipo de apoio você gostaria de ter, ou seja, que tipo de apoio você acha que a rede poderia oferecer ao orientador pedagógico?
8. Na hora da contratação de professores, quais são os principais quesitos levados em consideração por você e em que ordem?
9. O que você procura fazer com seus professores em termos de formação profissional em serviço?
10. Qual é a importância dada por você à formação específica do profissional, por exemplo, Letras, Pedagogia, etc.?
11. Para você, qual é a importância do livro didático nas aulas da rede?
12. Durante as observações de aulas de seus professores, o que você mais gosta de ver, ou seja, qual é o melhor sinal de que o professor realmente incorporou a filosofia da escola?

ANEXO 3 – Questionário para professores.

Questionário

Não é necessário colocar nome. Responda às perguntas levando em conta sua prática em sala de aula e suas idéias a respeito de ensinar e aprender uma Língua Estrangeira. Por favor, responda a todas as perguntas. Não estamos procurando por respostas certas ou erradas, mas sim a sua opinião. Obrigada!

1. Há quanto tempo você leciona nesta instituição?

2. Você já havia trabalhado em outro instituto de línguas antes (não é necessário mencionar o nome)? Por quanto tempo?

3. Se você respondeu “sim” para a pergunta anterior, fale sobre as principais diferenças e semelhanças entre as duas escolas.

4. Quais são os aspectos e princípios da metodologia desta instituição com os quais você mais se identifica? Fale um pouco sobre eles.

5. Em sua opinião, qual é a melhor maneira de se ensinar uma língua estrangeira?

6. Para você, o que é linguagem?

7. O que você acha que não deve faltar em uma aula de língua estrangeira?

8. O que você gosta mais em suas sessões de treinamento e reciclagem?

9. O que você acha que você como professor precisa trabalhar mais em sua sala de aula, para que sua prática seja em sintonia com a abordagem de sua instituição?