



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**ELIANE PROVATE QUEIRÓZ MARTINS**

**O ENSINO DE INGLÊS EM UMA FRANQUIA DE IDIOMAS  
UMA ANÁLISE DO TRABALHO PRESCRITO E DO REAL**

---

Londrina  
2007

**ELIANE PROVATE QUEIRÓZ MARTINS**

**O ENSINO DE INGLÊS EM UMA FRANQUIA DE IDIOMAS  
UMA ANÁLISE DO TRABALHO PRESCRITO E DO REAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra: Telma Nunes Gimenez

Londrina  
2007

**ELIANE PROVATE QUEIRÓZ MARTINS**

**O ENSINO DE INGLÊS EM UMA FRANQUIA DE IDIOMAS  
UMA ANÁLISE DO TRABALHO PRESCRITO E DO REAL**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Gertrud Friedrich Frahn  
Lancaster University

Londrina, 11 de junho de 2007.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, presença reconfortante em todos os momentos de minha vida, fonte de sabedoria e infinito amor;

Em especial à prof. Dra. Telma Gimenez por todo o apoio e cooperação nos momentos mais calmos e nos mais difíceis da produção deste trabalho. Serei eternamente grata pela paciência, confiança e carinho. Obrigada.

Ao meu esposo, Paulo Roberto, pelo apoio e companheirismo incondicional. Essa conquista é sua também.

Aos meus irmãos, sobrinhos e sobrinhas e amigos por acreditarem tanto em mim;

Aos meus sogros, amigos de todas as horas. Especialmente a D. Hilda pelas constantes orações.

A duas “pessoinhas” muito especiais que estiveram sempre prontas a me auxiliar sempre que precisei de ajuda, compartilhando comigo várias tarefas: Karina e Danielle “valeu”.

Às Professoras Doutoradas Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Elaine Fernandes Mateus pelo auxílio e sugestões, especialmente no exame de qualificação;

Aos amigos-professores que prontamente aceitaram fazer parte desta pesquisa. Obrigada.

A todos os meus colegas de trabalho que de uma forma ou de outra viveram comigo a ansiedade de ver o trabalho pronto.

A você, minha mãe, que infelizmente não teve tempo de ver este trabalho pronto, mas tenho certeza de que está sempre intercedendo por mim.

MARTINS, Eliane Provate Queiroz. **O ensino de inglês em uma franquia de idiomas: uma análise do trabalho prescrito e do real.** 2007. 164f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo geral verificar a relação entre o trabalho prescrito (configurado em escritos normativos) e o trabalho real de dois professores de inglês em uma franquia de ensino de idiomas. A fundamentação teórica está centrada nas ciências do trabalho: Ergologia (Schwartz); Ergonomia (Amigues); Clínica da Atividade e os métodos de autoconfrontação simples (ACS) e cruzada (ACC) (Clot e Fajta). O contexto estudado foi uma escola pertencente a uma rede de franquias de ensino de línguas estrangeiras, tendo por sujeitos de pesquisa dois professores de língua inglesa. Foram analisadas duas sessões de ACS, uma de ACC e um workshop apresentado pelos pesquisados ao coletivo de trabalho. Os dados coletados foram classificados de acordo com os tipos de escrito aos quais remetiam, aos tipos de prescrições presentes nas falas dos pesquisados ao serem contrastadas com esses escritos, no levantamento de acontecimentos que se caracterizaram como impedimentos às ações dos professores, bem como, momentos de construção de conhecimento sobre suas práticas. As autoconfrontações foram analisadas com base nos seguintes objetivos: verificar quais prescrições para o trabalho do professor de inglês em uma franquia de idiomas foram reveladas em seu discurso; como se caracterizou o trabalho real dos professores (realizado + impedimentos) e, ainda, analisar se os professores revelaram em seu discurso conhecimento criado no ambiente de trabalho e que os ajuda a lidar com esses impedimentos. Buscou também investigar possíveis contribuições da pesquisa para a prática pedagógica. Os resultados revelaram uma relação de dependência e respeito dos pesquisados com os prescritos oficiais, que influenciam fortemente suas ações e levam-nos a buscar ou em si mesmos ou nos alunos as razões para os impedimentos às suas práticas. Mostrou ainda que os métodos da AC não foram suficientes para levá-los a transpor a barreira do prescrito, avançando para reflexões mais centradas no “porquê fazer” e menos no “como fazer melhor” o que está prescrito, de forma a gerar desenvolvimento das situações de trabalho como um todo.

**Palavras-chaves:** Franquia. Trabalho docente. Trabalho prescrito. Trabalho real. Autoconfrontação.

MARTINS, Eliane Provate Queiroz. **Teaching English in a franchised language school: an analysis of the prescribed work and the actual one.** 2007. 164p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

### **ABSTRACT**

This research aimed at analyzing the relation between the prescribed work (official prescriptive texts about the teachers work) and the actual work of two franchising English teachers. It was supported by the work sciences: Ergology (Schwartz); Ergonomy (Amigues); Clinic of Activity and the simple and crossed self-confrontation methods (Clot and Faita). The research was carried out in a language franchised school and two English teachers took part in the study. Two simple self-confrontation sessions, one crossed self-confrontation session and a workshop were analyzed. Data collected were classified according to the institutional written texts, types of prescription, types of impediments to the teachers' performance, as well as, knowledge construction. The self-confrontation sessions were analyzed pursuing the following objectives: To check which different kinds of prescriptions were revealed in the teachers discourse; to find out characteristics of the teachers actual work (done + impediments), to analyze to what extent the researched teachers constructed knowledge in their work environment that could help them to deal with the impediments and also to investigate possible contributions brought by the research to their pedagogical practice. The results revealed at least 3 different groups of institutional prescriptions and how dependent and obedient the researched teachers are in relation to them, since the written texts strongly influence their actions and swayed them to look for, either in themselves or the students, the reasons for their practice impediments. It also showed that the self-confrontation methods were not enough to make the teachers go over to the prescriptions and reflect on aspects of their practices more related to "why to do" than "how to do" the prescribed work better and also promote the development of the work conditions as a whole.

**Keywords:** Franchising. Teacher's work. Prescribed wok. Real work. Self-confrontation.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Adaptação ao método original .....	45
<b>Quadro 2</b> – Filmagem das aulas.....	46
<b>Quadro 3</b> – Filmagem autoconfrontação simple .....	46
<b>Quadro 4</b> – Filmagem autoconfrontação cruzada.....	46
<b>Quadro 5</b> – Retorno ao coletivo de trabalho – workshop.....	47

## LISTA DE ABREVIATURAS E CONVENÇÕES

### Abreviaturas utilizadas:

**ACS** – autoconfrontação simples

**ACC** – Autoconfrontação cruzada

**OP** – orientador (a) pedagógico (a)

### Convenções utilizadas nas transcrições:

☺ risos

☺ ☺ ☺ gargalhada

Ø balança a cabeça negativamente

... hesitação

(...) pausa breve

(( ...)) pausa longa – professor assiste cenas gravadas sem tecer comentários.

“ ” reprodução de discurso direto

[ ] aponta a televisão

[[ ]] pausa na exibição do vídeo

→ professor fala com o vídeo em exibição (não pausa para falar)



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 O PROFESSOR COMO TRABALHADOR</b> .....	21
1.1 INTRODUÇÃO .....	21
1.2 A ABORDAGEM ERGOLÓGICA .....	21
1.3 A ABORDAGEM ERGONÔMICA .....	23
1.3.1 A PRESCRIÇÃO .....	27
1.3.2 Autoprescrição .....	31
1.4 A CLÍNICA DA ATIVIDADE (PSICOLOGIA DO TRABALHO) .....	34
1.4.1 Autoconfrontação .....	36
1.4.1.1 A autoconfrontação simples .....	38
1.4.1.1.1 Fases da autoconfrontação simples .....	39
1.4.1.2 A autoconfrontação cruzada.....	40
1.4.1.3 Extensão ao coletivo de trabalho .....	41
1.5 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO.....	41
<b>2 METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	43
2.1 PERGUNTAS DE PESQUISA .....	43
2.2 PERGUNTAS DE PESQUISA .....	43
2.3 ADAPTAÇÕES À METODOLOGIA ORIGINAL.....	44
2.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS .....	46
2.5 A FRANQUIA ESTUDADA.....	47
2.5.1 O Franqueador e o Franqueado: das Obrigações e Responsabilidades.....	48
2.5.2 O Orientador Pedagógico: suas Atribuições e Responsabilidades .....	50
2.6 O CONTEXTO ESPECÍFICO .....	52
2.6.1 Os Sujeitos da Pesquisa .....	53
2.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	54
2.8 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO.....	57
<b>3 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	58
3.1 INTRODUÇÃO .....	58
3.2 INTERPRETAÇÕES DAS PRESCRIÇÕES .....	58

3.2.1 Escritos Normativos Diretos .....	60
3.2.2 Escritos Normativos Indiretos .....	60
3.2.3 Escritos Democráticos .....	63
3.2.3.1 Didático-pedagógicas .....	64
3.2.3.2 Prescrições instrumentais .....	79
3.2.3.3 Prescrições administrativo-organizacionais .....	84
3.2.3.4 Análise dos Impedimentos .....	86
3.3 ANÁLISE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS .....	97
3.3.1 Reconstrução da Própria Prática .....	98
3.3.2 Reconstrução da Prática do Outro .....	102
3.3.3 Individualização .....	105
3.3.4 Auto-crítica .....	108
3.3.5 Avaliação de Contribuições da Pesquisa .....	109
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>126</b>
APÊNDICE A .....	127

## INTRODUÇÃO

Minha trajetória como professora de língua inglesa teve início como a de tantos outros professores, principalmente os do contexto de franquias. Havia terminado o curso de inglês e decidi “dar umas aulinhas”, só para não esquecer o que tinha aprendido. Conversei com a diretora da escola, uma franquia e, no início do semestre seguinte lá estava eu em sala de aula. Descobri então que ser professora era algo de que eu gostava. Seis meses após este início, a diretora me chamou e perguntou se eu gostaria de assumir a coordenação pedagógica. Aceitei o desafio, mas fiquei extremamente preocupada: afinal, eu não tinha formação alguma na área, não tinha muita noção do que significava ser coordenadora, mas sabia que seria responsável pelo treinamento de uma equipe de professores. Durante os seis primeiros meses havia participado ativamente dos treinamentos oferecidos, tanto pelo franqueador nacional quanto regional, mas não sentia que eram suficientes para dar conta de todos os questionamentos e problemas que surgiam a partir da prática em sala de aula. Assim, resolvi ingressar em um curso de Letras na Universidade de minha cidade na expectativa de que o curso pudesse me ajudar a encontrar respostas para todos os questionamentos oriundos daquilo que havia se tornado minha profissão.

Seguiram-se três anos de intenso aprendizado. Liderar uma equipe de professores e atuar como professora ao mesmo tempo mostrou-me ser um grande desafio. No entanto, algo me intrigava muito: na tentativa de achar respostas só conseguia chegar a mais perguntas. Uma cena bastante comum era eu marcar uma reunião com a diretora e levar uma lista de problemas para os quais não conseguia achar soluções. Não conseguia explicar, por exemplo, o porquê de, mesmo fazendo tudo aquilo que era prescrito pelos manuais e pelos treinamentos, alguns alunos insistiam em não aprender e a resposta dada pela coordenação nacional era sempre a mesma: “Se não deu certo é porque não foi feito tudo como devia ter sido feito.”

Nesta época, já estava tão convencida de que aula de inglês era o “meu negócio” que comecei a considerar a possibilidade de ter a minha própria escola. Fiz uma pesquisa e um nome em especial me chamou a atenção. Tratava-se de uma rede de franquias bastante antiga. Uma matéria publicada pela revista Nova

Escola da Editora Abril dava destaque a um projeto social desenvolvido por esta rede em uma favela no Rio de Janeiro. O objetivo deste projeto era ensinar inglês para as crianças e adolescentes carentes daquela comunidade, através de um projeto auto-sustentável, ou seja, não se tratava de voluntariado e sim de uma escola que se mantinha com o pouco dinheiro das mensalidades de seus alunos e que era usado para o pagamento do salário dos professores. O franqueador nacional subsidiava o material didático e oferecia treinamento e desenvolvimento para a equipe pedagógica. Este projeto me deixou bastante encantada e decidi então conhecer a franquia de perto. Entre este primeiro contato e a assinatura do contrato da unidade franqueada de minha cidade passaram-se 3 meses. O franqueador era bastante rigoroso e tive que passar por uma série de entrevistas, análise de currículo e toda a burocracia exigida. Mais 4 meses se passaram e, depois de uma longa reforma no prédio, muito treinamento: para franqueado, para orientadora pedagógica e para professora, abri a minha escola em julho de 2000. Novamente assumi a responsabilidade pela equipe de professores, por treiná-los e desenvolvê-los. Os primeiros treinamentos pedagógicos foram desesperadores para mim. Acostumada a receitas prontas, aulas já desenhadas para somente serem colocadas em prática, comecei a me sentir totalmente insegura, pois, para tudo, recebia uma resposta bastante semelhante: “Você tem que saber qual é o objetivo, então você planeja sua aula.” Foi nesta época que entrei em contato com os primeiros textos de lingüística aplicada, abordagem comunicativa, ensino aprendizagem de línguas, abordagem reflexiva etc.

A leitura destes textos era obrigatória, pois fazia parte de um programa chamado “programa de treinamento de novos orientadores pedagógicos”. Além de ler tinha de preparar diários de leitura e enviar para os orientadores regionais, que por sua vez, liam e davam um “feedback” sobre as reflexões feitas nos diários. Eles não trouxeram as respostas que eu esperava, mas me incentivaram a continuar procurando. Iniciei um curso de especialização em ensino/aprendizagem de língua inglesa e meu foco de pesquisa foi a relação teoria/prática em sala de aula. O tempo destinado à escrita da monografia e o próprio gênero monografia se mostraram insuficientes para o entendimento de um assunto tão amplo. Terminei a especialização com a certeza de que continuaria buscando respostas, procurando compreender os fatos relacionados ao ensino/aprendizagem de um segundo idioma em um ambiente onde as aulas devem seguir um padrão mínimo pré-estabelecido

por um franqueador nacional, o que o torna altamente prescritivo e com características próprias desse formato de negócio, diferenciando-se do contexto de ensino regular.

Pautados pela “suposta” ineficiência das escolas de ensino fundamental e médio, principalmente as públicas em fornecer um ensino de línguas de qualidade, que leve os alunos a atingir a sonhada competência comunicativa, os institutos e academias acharam terreno fértil para se instalarem por todo o país. Walker (2002) aponta que o ensino de línguas tornou-se “uma verdadeira indústria” e chama a atenção para o fato de que os elevados números dos cursos livres já são indicadores da cultura de que o domínio da comunicação em língua estrangeira só é alcançado fora do ambiente de escola regular. Essa visão é compartilhada até mesmo pelos professores que, conforme mostra Paiva (2006) atribuem às academias o “status” de lugar ideal para o ensino aprendizagem de línguas.

Grandes franquias posicionam-se no mercado como provedoras de soluções para o ensino aprendizagem de idiomas e, ao se colocarem como tal, armam-se de mecanismos de controle de qualidade que possam garantir aos alunos/clientes os resultados de aprendizagem anunciados. Nesse cenário altamente competitivo, as franquias vivem um dilema: o de instituição de ensino X instituição comercial. Ao mesmo tempo em que se têm todos os compromissos educacionais, há também o compromisso financeiro de gerar lucros, sair na frente dos concorrentes, buscar novos nichos de mercado, como a parceria com universidades particulares e escolas de ensino fundamental e médio, enfim, posicionar-se como detentores do *know how* pedagógico necessário para o ensino de línguas, atrair alunos para a escola e ainda mantê-los motivados e estudando pelo maior tempo possível, e é nesta direção que caminham os maiores esforços tanto de franqueadores, franqueados e equipes pedagógicas.

Como fica então o professor nesse cenário empresarial? Parece-me fundamental salientar que esses fatores mercadológicos vêm mudando, ao longo dos anos, os papéis dos professores em sala de aula. Antes tidos apenas como responsáveis por planejar e aplicar aulas, agora, passam a ser cobrados pela manutenção dos alunos em sala. Com o objetivo de garantir a qualidade das aulas oferecidas e conseqüentemente os resultados anunciados, em uma franquia todas as normas e determinações são padronizadas para todas as unidades e o franqueador tem papel determinante na criação e verificação do cumprimento destes

mecanismos de controle tanto por parte dos franqueados quanto de seus colaboradores. Estes mecanismos geralmente se dão em forma de manuais, disponibilizados tanto eletronicamente quanto impressos. Além dos manuais, ao longo do ano, são oferecidos vários programas de treinamento e desenvolvimento principalmente para a equipe pedagógica, pois a ela é atribuída a responsabilidade principal pela manutenção dos alunos na escola, e cujas ações impactam diretamente sobre a lucratividade. Assim, buscar compreender melhor o papel do docente nesse contexto sem levar em consideração esses fatores institucionais que prescrevem/regulam as ações em sala de aula, que favorecem ou limitam a ação docente é olhar para o trabalho de ensino de forma fracionada e que geralmente leva as críticas ao trabalho realizado por não corresponder ao prescrito.

O ambiente de franquias no Brasil/ institutos de línguas, já foi estudado tanto em teses de doutoramento quanto dissertações de mestrado, porém com focos distintos. Boa parte desses estudos se dedicou a documentar os ambientes colaborativos criados por coordenadores pedagógicos junto a professores, com resultados que reforçaram a possibilidade de se instituir a reflexão em contextos marcados por prescrições.

Exemplo disso é o trabalho de Romero (1998), cujo tema diz respeito à prática discursiva entre uma coordenadora e uma professora de um instituto de línguas que, juntas, discutem e planejam um curso de português para estrangeiros. A pesquisadora analisa interações entre coordenador (a própria pesquisadora) e uma professora. O centro de investigação é a atuação do coordenador como promotor de um relacionamento colaborativo junto ao professor de língua estrangeira. Ainda, verifica como o coordenador negocia e argumenta com o professor, visando a incentivar a problematização, reflexão, e transformação de sua prática.

“Fundamentam teoricamente este estudo: (a) o quadro Vygotskiano que discute a aprendizagem em que o outro tem papel crucial como mediador do processo e a perspectiva de modos de participação que embasa a compreensão de construção de conhecimento; (b) a teoria crítica como base do desenvolvimento do educador; e (c) a gramática sistêmico-funcional, utilizada como instrumento para o estudo da materialidade lingüística e sua implicação na construção de significados em contextos sociais particulares. Os dados que compõem o corpus foram coletados por métodos etnográficos durante cinco encontros das participantes, e analisados numa abordagem de base interpretativista com perspectiva crítica” (ROMERO, 1998, p.(?))

Os resultados da análise mostraram que as interações entre coordenadora e professora foram caracterizadas pelo domínio da coordenadora, embora indícios lingüísticos apontassem para estratégias de atenuação de seu poder. Desta forma, a autora conclui que houve esforços para produzir uma interação colaborativa e reflexiva.

A professora com a qual interagiu, por outro lado, também realizou uma pesquisa, visando compreender a formação de sua subjetividade no processo. *Abreu* (1998) buscou em sua própria experiência enquanto professora de línguas inglesa e portuguesa para estrangeiros, analisar os mesmos diálogos produzidos no contexto do trabalho de *Romero* (1998). Assim, buscou analisar os responsáveis pela introdução dos tópicos temáticos, o modo como isso foi feito e como, a partir daí, puderam ser discernidas as posições dos sujeitos falantes; as vozes que circularam no diálogo e suas relações; os sentidos que foram construídos e de que modo foram construídos; os conflitos que emergiram e a imagem de professor que surge da resolução de um desses conflitos. Enfim, através de uma análise lingüístico-discursiva, a autora estudou a construção de sua subjetividade no diálogo com o coordenador. O subsídio teórico se deve ao modelo de análise textual de *Bronckart* (1996), a teoria polifônica da enunciação de *Ducrot* (1984) e as categorias de modalização de *Charaudeau* (1992). A coleta de dados foi realizada através da gravação, em áudio das sessões entre professora e coordenadora. Como resultado, levantou-se indícios da construção da subjetividade do professor, apontaram-se benefícios e problemas que esse tipo de interação pode trazer e sugeriram-se pistas para o redimensionamento da formação de professores; como também as conclusões que esboçam a influência de determinadas práticas que ocorrem no campo de formação de professores, para a construção da subjetividade do professor. O trabalho, portanto, contribui para reflexões sobre esse campo, e a sua conclusão aponta para a responsabilidade dos formadores de professores (detentores que são do saber e de poder), na construção de um tipo de subjetividade no professor.

Da mesma forma que *Romero*, *Polifemi* (1998) estudou as ações de um coordenador de uma escola de idiomas junto ao seu grupo de professores e o processo de aprendizagem pelo qual esse coordenador passa, ao ter a possibilidade de estudar e refletir sobre sua prática. O autor buscou entender os sentidos atribuídos à aprendizagem pelo sujeito, através da identificação das “vozes”

provenientes das diferentes teorias e buscar a transformação crítica da sua prática, mediante sua interação com o pesquisador. O estudo foi embasado em uma visão Vygotskiana de aprendizagem (aprendizagem através da interação), na dialogia bakhtiniana (interação como local de encontro de diferentes vozes que constituem o discurso) e em uma visão pós-moderna de transformação da prática com base nos entendimentos das relações de poder. A pesquisa foi conduzida em uma instituição detentora de uma rede de escolas de línguas que opera por meio de franquias, tendo como sujeitos, dois coordenadores de duas das escolas, que possuem características diferentes, seja no tamanho, recursos humanos ou atuação. Os dados foram qualitativamente obtidos e, como resultado da análise, o autor aponta para a necessidade de engajamento dos coordenadores em práticas reflexivas na interação com outros coordenadores para que essa interação possa trazer um melhor entendimento das formas de constituição de seu próprio discurso, da relação teoria/prática e da verificação da existência de oportunidades e instrumentos aos quais o coordenador possa ter acesso para maximizar e otimizar as oportunidades de desenvolvimento existentes em seus locais de trabalho.

As práticas discursivas de uma coordenadora e um grupo de professoras também foram objetos de pesquisa de Melão (2001), desenvolvida em uma das unidades de uma escola especializada no ensino da língua inglesa na cidade de São Paulo, onde desempenhava a função de coordenadora de professores. O objetivo do estudo foi descobrir de que maneira a interação entre estas professoras e a coordenadora/pesquisadora propiciava contextos para a reflexão crítica e conseqüente reconstituição das práticas pedagógicas. Buscou também analisar as práticas discursivas dos professores em sala de aula, bem como em que medida as interações com a coordenadora influenciam tais práticas.

Como resultado final, foi possível verificar a ocorrência do processo reflexivo crítico tanto em relação às professoras participantes como em relação ao trabalho de coordenação.

Esses quatro trabalhos procuraram, por meio de análise da linguagem na interação, identificar os processos reflexivos possíveis nesse contexto. Apesar de reconhecer aspectos de relações de poder que permearam as interações, esta questão não foi aprofundada pelos autores. Por outro lado, o estudo de Fogaça (2005), aponta para alguns limites da abordagem reflexiva em contexto de franquia. Seu objetivo principal foi analisar o modelo de supervisão pedagógica que se pode



depreender a partir da análise das sessões de *feedback* entre orientadores pedagógicos e professores, e a forma como os orientadores passaram a conduzir as sessões de *feedback* a partir de sua participação na pesquisa.

O arcabouço teórico foi constituído a partir dos modelos de formação de professores, supervisão pedagógica e abordagem reflexiva. A pesquisa foi realizada com dois coordenadores pedagógicos de duas escolas franqueadas que trabalharam com dois professores. Foram gravadas em áudio as sessões de *feedback*. Depois de transcritas, essas sessões eram devolvidas, por meio eletrônico ao coordenador, com perguntas de cunho reflexivo, na perspectiva de Smyth (1991). A análise foi feita a partir de categorias emergentes dos próprios dados e apontou para a necessidade de contemplação de fatores institucionais ao se propor a abordagem reflexiva de formação e de supervisão pedagógica no contexto de franquia.

Também interessada em conhecer o resultado de treinamentos e práticas de formação em uma franquia, Chimim (2003) procurou identificar as características da prática de quatro professores de inglês de uma escola de idiomas (dois graduados e dois não graduados em Letras). Seu estudo permitiu o levantamento das percepções dos participantes sobre a profissão, a formação docente e a licenciatura em Letras, e discussão sobre o conhecimento teórico e a prática a que professores de inglês estão expostos no curso de Letras e nos denominados treinamentos típicos das escolas de idiomas. A pesquisa ancorou-se em três aspectos teóricos: (1) o fazer profissional (2) o saber e (3) o ser professor, resultante do fazer, saber e saber fazer. Dos dados coletados por meio de questionários, entrevistas, assistência a aulas e encontros reflexivos, emergiram três áreas temáticas - o professor e a sala de aula, o professor e sua formação, e o professor e sua profissão - que forneceram subsídios para esclarecer o questionamento motivador da pesquisa. Chimim afirma que os resultados confirmaram que, quando o professor entra em sala de aula leva consigo o conhecimento prático adquirido em experiências vividas como aluno e professor, e todas as percepções que tem acerca do fazer, do saber e do ser. Disto resultam diferenças e semelhanças que independem da formação teórica formal ou informalmente recebida. De acordo com seus resultados, treinamentos tiveram pouco efeito sobre as práticas daqueles professores. Embora em contexto de

franquia, o estudo de Chimim difere dos demais por não reforçar a noção de que a abordagem reflexiva produz resultados.

Apesar de o contexto de franquia ter sido objeto de pesquisas como as mencionadas, ainda são escassos os trabalhos que procuram investigá-lo na perspectiva de ensino como trabalho. Como já foi dito, as franquias enquanto empresas comerciais se caracterizam por forte formatação do trabalho docente. Seriam, portanto, ambientes suscetíveis de prescrições para garantir a homogeneidade pedagógica paralelamente à sua homogeneidade administrativa.

A consideração de que o trabalho do professor de língua estrangeira pode ser entendido sob a perspectiva das ciências do trabalho é relativamente recente, porém já há estudos que buscam relacionar prescrições e práticas. O trabalho de Kayano (2005), por exemplo, tem por objetivo a investigação da relação entre prescritos institucionais e a atuação do professor, com base nas Ciências da Linguagem (Análise do Discurso) e Ciências do Trabalho, especialmente a Ergonomia.

A pesquisa foi realizada em uma universidade do setor privado de ensino e utilizou-se de filmagens de quatro aulas da docente e filmagem dos comentários da docente enquanto se via trabalhando (autoconfrontação), entrevistas prévias e os escritos no trabalho constituídos de ementas, textos pré-figurativos<sup>1</sup> e atividades utilizadas pela docente.

Os resultados revelaram a grande influência exercida pelos prescritos institucionais na prática da docente pesquisada, gerando novos prescritos para trabalhar e autoprescrições que entremeiam as ações da professora que busca recriar seu meio de trabalho criando novas normas. A autoconfrontação simples revelou a ela momentos de satisfação, sofrimento e auto-doação em sala de aula, ou seja, aspectos que o professor não vê, mas que seu discurso diz.

Interessada na complexidade do trabalho do professor e na possível contribuição desse referencial para entendê-la, Borghi (2006) dirigiu o olhar para o ensino básico, principalmente de língua inglesa, para investigar como se configura o

---

<sup>1</sup> Textos pré-figurativos são escritos produzidos tanto por instâncias governamentais quanto institucionais e que organizam o trabalho do professor. Neste caso, o PNE e a LDB, CNE, grade curricular das aulas de prática de ensino, as ementas, os exercícios de gramática, a prova integrada institucional (PI) e o calendário escolar e informações acadêmicas.

trabalho real<sup>2</sup> do professor. Para esse fim, acompanhou professores iniciantes na carreira. Indiretamente, pretendia fornecer subsídios para o curso de formação de professores em que ela própria atua, e onde foram graduadas as participantes da pesquisa. O principal objetivo do estudo de caso foi investigar como se configurava o trabalho real do professor em seu próprio dizer. Com os referenciais do interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (1999) e da semântica do agir de Bronckart e Machado (2004), a pesquisa foi conduzida com duas professoras de inglês. Os dados foram coletados seguindo a metodologia proposta pelo próprio referencial, ou seja, sessões de autoconfrontação simples, autoconfrontação cruzada e coletivo de trabalho. O resultado das análises mostrou que, além dos fatores conteudísticos e didáticos, vários outros elementos desempenham papel importante na ação docente. As diferentes dimensões identificadas neste estudo evidenciam que o trabalho do professor é complexo, repleto de entraves de impedimentos, não sendo reconhecido pelos governantes, sociedade e pelos próprios pares, e demandando, cada dia, um tempo maior para a realização de suas atividades.

Reunindo elementos dos dois conjuntos de pesquisas aqui resenhados, esta pesquisa busca as contribuições da abordagem do ensino como trabalho no contexto de franquia. Lança um olhar para as prescrições que regulam a atividade docente através de uma cascata hierárquica que tem início com franqueador, passando pelo franqueado, Orientador Pedagógico (OP) regional, OP até alcançar o professor e as possíveis restrições que esse espaço possa gerar para ter um profissional com mais poder de decisão.

A importância do trabalho se revela na possibilidade de compreensão dos possíveis benefícios que as prescrições fornecem ao professor em um ambiente altamente regulado por atribuições específicas e no qual são depositadas tantas expectativas de aprendizagem. O objetivo geral dessa dissertação é o de verificar a relação entre o trabalho prescrito (configurado em escritos normativos) e o trabalho real de dois professores de inglês em uma franquia de idiomas. Especificamente, busco um melhor entendimento de como as prescrições são percebidas e interpretadas por quem as põe em prática,

---

<sup>2</sup> Trabalho real engloba as escolhas, as decisões que precedem a tarefa, atividades que o trabalhador não chega a fazer, foram contrariadas, deixadas de lado ou, ainda as que gostaria de ter realizado (CLOT apud SOUZA-E-SILVA, 2004).

identificando em seu discurso impedimentos para o desempenho da função e conhecimento produzido em seu ambiente de trabalho que o ajuda a lidar com esses impedimentos. Para atingir esse objetivo procuro me guiar por três perguntas de pesquisa:

1- Quais prescrições para o trabalho dos professores de inglês em uma franquia de idiomas são reveladas em seu discurso?

2- Como se caracteriza o trabalho real dos professores (realizado + impedimentos)?

3- Os professores revelam em seu discurso conhecimento criado em seu ambiente de trabalho e que os ajuda a lidar com as dificuldades?

a) Revelam formas de fazer melhor aquilo que se está fazendo e que podem contribuir com o coletivo de trabalho?

b) Revelam possíveis contribuições da pesquisa para a prática pedagógica?

O referencial teórico/metodológico do ensino como trabalho embasa essa pesquisa por tratar do papel das prescrições na análise do processo de planejamento, de tomada de decisão e de controle em processo de realização do trabalho, permitindo ainda, lançar um olhar sobre outros objetos constitutivos da prática do professor, tais como: o coletivo de trabalho, as regras do ofício e as ferramentas pedagógicas utilizadas pelo professor no desempenho de sua função.

A pesquisa realizou-se em uma escola pertencente a uma rede nacional de franquias, através da filmagem de aulas dadas por dois professores e da filmagem da autoconfrontação desses sujeitos com o trabalho real, por ele desenvolvido. A descrição completa da coleta de dados é fornecida no capítulo 3 desse trabalho.

Esta dissertação está estruturada em 4 capítulos:

O primeiro capítulo apresenta o referencial que dá sustentação teórica a essa pesquisa. Apoio-me nas ciências do trabalho (Ergonomia, Ergologia e Clínica da Atividade) para trazer à tona aspectos como: prescrições (aspectos institucionais e normativos, quer formais ou informais, que regem o trabalho do professor no seu dia-a-dia), coletivos de trabalho, regras do ofício e ferramentas pedagógicas (AMIGUES, 2004) e metodologia da autoconfrontação simples e cruzada (seus pressupostos, precursores e objetivos).

O segundo capítulo apresenta as adaptações feitas à metodologia da autoconfrontação para servir aos objetivos desse trabalho, a contextualização do ambiente de realização da pesquisa, os métodos de coleta de dados, bem como as categorias e procedimentos de análise utilizados de forma a atingir o objetivo principal.

O terceiro capítulo traz a análise das sessões de autoconfrontação simples e cruzada a partir das categorias apresentadas no capítulo 2. Através da análise das interpretações das prescrições presentes nas falas dos pesquisados busco a identificação dos “ecos” dos escritos oficiais, o “mapeamento” dos possíveis impedimentos externalizados pelos professores durante as 3 sessões e excertos de fala que verbalizem conhecimento construído no desempenho da função.

Finalmente, traço as considerações finais e levanto possíveis contribuições da pesquisa para a formação de professores nesse contexto específico.

## 1 O PROFESSOR COMO TRABALHADOR

### 1.1 INTRODUÇÃO

No contexto estudado, considerando as pesquisas já realizadas, parece-me importante abordar o ensino em escolas franqueadas como trabalho. Ao empregar o ponto de vista de que a educação deve ser tratada como atividade laboral, Machado (2004) acredita que as chamadas ciências do trabalho (Ergologia, Psicologia do trabalho, Ergonomia da atividade), podem dar consideráveis contribuições para o desenvolvimento de pesquisas sobre formação de professores, pois permitem lançar um olhar sobre alguns aspectos que geralmente não são considerados pelas pesquisas em educação: prescrições (aspectos institucionais e normativos, quer formais ou informais, que regem a prática do professor no seu dia-a-dia), coletivos de trabalho, regras do ofício e ferramentas pedagógicas (AMIGUES, 2004).

As pesquisas em educação de modo geral, tendem a apresentar uma preocupação com a eficácia das práticas educacionais. O trabalho do professor é duplo: de um lado produz efeitos sobre a aprendizagem dos alunos, considerada o objetivo primeiro do seu ofício e, de outro lado, produz efeitos sobre os próprios professores levando-os a experimentar novas experiências capazes de transformarem-se pessoalmente e profissionalmente.

As ciências do trabalho que subsidiam os autores que embasam esta pesquisa são tratadas a seguir.

### 1.2 A ABORDAGEM ERGOLÓGICA

A ergologia tem como autor mais proeminente o filósofo francês Yves Schwartz<sup>3</sup>, para quem o ponto central é o trabalho humano, o que sabemos

---

<sup>3</sup> Yves Schwartz é ex-aluno da *École Normale Supérieure*, Professor da Filosofia na Universidade de Provence, membro do Instituto Universitário da França, publicou inúmeros artigos e livros, todos

sobre ele e tudo o que podemos vir a saber. Com o objetivo de analisar o universo do trabalho, a ergologia congrega em seu escopo disciplinas diversas: ergonomia, psicologia, lingüística, filosofia, sociologia, economia, e o direito (ALVAREZ, 2004).

Schwartz (1997) afirma que é necessário que haja uma revisão crítica de alguns dos pressupostos da nossa cultura sobre as atividades laborais humanas através da tomada de conhecimento das mesmas, da compreensão de sua história e da antecipação dos seus desenvolvimentos futuros, de forma a rebater o que ele denomina “Fábula Taylorista”<sup>4</sup>, na qual esse trabalho é reduzido à repetição numa série de gestos pouco densos.

Schwartz (2000) vê o trabalho humano pelo ângulo da vida, ângulo que não é muito levado em conta pelas organizações. Busca a identificação daquilo que é “possível” e que se faz presente nas atividades laborais, de forma a construir alternativas em conjunto com o trabalhador e que visam favorecer a saúde dos grupos envolvidos. Para o autor, esse desenvolvimento humano é dotado de características que nem sempre são de conhecimento daqueles que são responsáveis pela formação profissional dos trabalhadores nas universidades e cursos técnicos. Para ele, o homem só conhece verdadeiramente as dimensões do trabalho quando engajado nessa situação propriamente dita.

O autor ainda aponta que, através do conceito de atividade<sup>5</sup> é permitida a compreensão do trabalho como sendo um lugar permanente de micro escolhas, de debates, de normas e valores, já que, o sujeito, nesta situação, é colocado diante de diferentes racionalidades: a racionalidade da norma imposta pela hierarquia e a racionalidade/norma do próprio coletivo de trabalhadores (seu patrimônio, suas descobertas cotidianas e valores econômicos, social, político, de solidariedade, saúde etc.)

---

tendo o trabalho como tema central, ou, mais especificamente, o que sabemos e podemos conhecer do trabalho humano.

<sup>4</sup>No modelo Fordista e Taylorista de organização e gestão do processo de trabalho está subjacente uma racionalização que busca uma grande divisão do trabalho, com o parcelamento das tarefas e a separação entre concepção e execução. Ford aperfeiçoou o sistema de Taylor dando ênfase às técnicas e introduzindo a linha de montagem. Com o objetivo de ampliar a produção e o consumo, buscavam-se movimentos precisos e gestos ritmados por meio de uma rígida divisão do trabalho, o que resultou numa redução de autonomia e iniciativa do trabalhador no âmbito da produção. As tarefas fragmentadas, repetitivas e definidas previamente pela gerência além de uma rígida disciplina do trabalho coletivo, sob uma pesada estrutura de controle da produção caracterizavam a aplicação desses métodos. (Antunes, 2002)

<sup>5</sup> O conceito de atividade adotado por Schwartz é o mesmo advogado pelos ergonomistas: “atividade corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar a tarefa prescrita, não sendo, portanto, diretamente observável, mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito” (AMIGUES, 2004)

O trabalho pode ser considerado, antes mesmo do início do processo, como um lugar de recriação daquilo que foi formulado externamente. O conceito de atividade é uma referência a essa recriação de forma a remeter ao caráter da vida e do trabalho que não é possível a padronização. Para Schwartz (1997) não é possível negar que haja uma defasagem entre tarefa e atividade, já que, ao desenvolver a tarefa prescrita, o trabalhador lança mão de estratégias diversas que representam exigências físicas e psíquicas bastante intensas e que podem ser prejudiciais à sua saúde.

O filósofo francês prossegue dizendo que não ocorre exclusivamente uma adaptação do ser humano aos imperativos do trabalho, pois nesse caso a atividade subjetiva corresponderia apenas a uma interiorização das normas exteriores. O ser humano, como sujeito criador de normas, vive seu trabalho também a partir de suas preocupações, na medida em que a realização de uma tarefa passa pela invenção de um uso de si. A vida no trabalho não se resume às imposições, exprime também outras polaridades que podem ser: afetivas, intelectuais, culturais e cujo mau uso no trabalho pode comprometer a saúde do trabalhador. Assim, a redução do trabalho à simples manutenção das normas seria como ver a vida humana sob o ângulo da doença mais do que o da saúde, ou seja, da criação do novo, da recusa do idêntico.

As contribuições da Ergologia para entendimento do ensino como trabalho dizem respeito ao entendimento de que a atividade pode ser definida como uma resposta a constrangimentos/prescrições impostos anteriormente ao trabalhador. O conceito de atividade ali proposto, é retomado como central na abordagem ergonômica a ser tratada a seguir.

### **1.3 A ABORDAGEM ERGONÔMICA**

A origem do termo “ergonomia” remonta a 1847, quando o Polonês W. Jastrzebowski a utilizou como título para uma de suas obras – “Esboço da Ergonomia ou ciência do trabalho baseada sobre as verdadeiras avaliações das ciências da natureza”. Nesta mesma época, Torres (2002) relata que Mme. Suzanne Pacaud pesquisava na França sobre a observação do trabalho humano – o trabalho



das telefonistas (1946) e dos agentes de estação de trem (1949). Mme. Picaud analisou os mecanismos de fadiga nervosa que caracterizam o trabalho como penoso, mecanismos desencadeadores de fadiga e de freqüentes manifestações de nervosismo. Por esse motivo, Mme. Picaud é considerada a fundadora do movimento de análise ergonômica do trabalho ocorrido na França no início dos anos 50.

Nesta época, foi inicialmente definida como a “ciência do trabalho”, ou uma arte alimentada de métodos e de conhecimentos resultantes da investigação científica. Ainda hoje, é considerada uma disciplina jovem, em evolução, e que vem reivindicando o status de ciência (WISNER, 1995).

Assim como a Ergologia, a definição de Ergonomia é bastante complexa, pois contempla uma série de definições ou noções diferentes, já que, é multidisciplinar, incorpora em seu arcabouço teórico um conjunto de conhecimentos científicos pertencentes a diferentes áreas do conhecimento: antropometria, fisiologia, psicologia, sociologia entre outras e emprega estes conhecimentos com vistas à transformação do trabalho, priorizando as características psicofisiológicas do trabalhador (ABRAHÃO; PINHO, 1999). A Ergonomia é um estudo específico do trabalho humano com a finalidade de melhorá-lo, buscando autonomia e métodos próprios; prioriza a análise da atividade, entendendo o trabalhador como ator no processo de trabalho; visa compreender o trabalho para adaptá-lo ao ser humano.

Ainda para Abrahão e Pinho (1999), a Ergonomia é uma disciplina perspassada por duas intenções fundamentais: por um lado, produzir conhecimentos científicos sobre o trabalho, sobre as condições de sua realização e sobre a relação do homem com o trabalho. Por outro lado, visa a formular recomendações, propor instrumentos e princípios capazes de orientar racionalmente a ação de transformação das condições de trabalho, dentro das condições aceitáveis de produção. Portanto, produção de conhecimento em ambiente de trabalho e racionalização/otimização das ações do trabalhador norteiam a pesquisa ergonômica.

Seu objeto é a atividade real do ser humano no trabalho. Visa à melhoria da realidade do trabalho, a melhor adaptação das situações de trabalho aos trabalhadores, procurando desvelar o que estes realmente fazem, como fazem e se podem fazer melhor, desenvolvendo conhecimento sobre a forma como o homem

efetivamente se comporta ao desempenhar o seu trabalho e não como ele deveria se comportar.

Uma análise ergonômica do trabalho docente caracteriza-se como um método de intervenção que possibilita a compreensão dos determinantes das situações reais do trabalho do professor, tendo como pressuposto básico a distinção entre trabalho prescrito (tarefa) e o real (trabalho efetivamente realizado) inserido em um contexto específico (nesta pesquisa o contexto de franquias), para atingir os objetivos prescritos pela tarefa (atividade).

Inserida na tradição ergonômica francesa, a abordagem do ensino como trabalho tem por objetivo trazer contribuições para o trabalho de ensino ou trabalho do professor. Para tal faz uma distinção clara entre tarefa e atividade, explicada por Saujat (2004, p.29), através da metáfora de um “tecelão”, metáfora esta anteriormente usada por Daniellou (1996). Para ele os professores em trabalho tecem:

...do lado trama, eis os fios que os ligam aos programas e instruções oficiais, às ferramentas pedagógicas, às políticas educacionais, às características dos estabelecimentos e dos alunos, às regras formais, ao controle exercido pela hierarquia. Do lado tela, eis-los ligados a sua própria história, a seu corpo que aprende e envelhece; a uma imensa quantidade de experiências de trabalho e de vida; a vários grupos sociais que lhes oferecem saberes, valores, regras às quais se ajustam dia após dia; a seus familiares também, fontes de energia e de preocupação; a projetos, desejos, angústias, sonhos...

Para a ergonomia a tarefa (trama) pode ser vista enquanto que a atividade (tela) não pode ser visualizada, pois se trata de processos psicológicos de um sujeito/professor que arbitra entre as tarefas prescritas e o que estas tarefas requerem dele para que sejam realizadas.

Amigues (2002) utiliza a abordagem ergonômica para analisar o trabalho do professor a partir das prescrições que lhe são feitas. Para Amigues o trabalho do ensino é desencadeado a partir daquilo que lhe é prescrito, cabendo ao professor a reorganização destas tarefas/prescrições, traduzindo-as em uma série de outras mais detalhadas e que vão prescrever o trabalho dos discentes. Cabe, portanto, ao professor o papel de gestor ou organizador do trabalho dos alunos em situação de interação em sala de aula. O que o aluno faz, as estratégias que desenvolve, o que aprende, os modos de interação entre os pares/grupos não são vistos como independentes da ação do professor, pois, se assim fossem

considerados, não sofreriam qualquer influência das prescrições. O ensino (reorganização do prescrito) e a aprendizagem dos alunos são os dois lados de uma mesma moeda; estão diretamente ligados e não podem ser dissociados. Ainda para Amigues (2002), algumas questões essenciais para a abordagem do ensino como trabalho estão relacionadas a um melhor entendimento de como a interação entre professores e alunos e entre os próprios alunos se desenvolve, o que a propulsiona, qual o papel das prescrições normativas na dinâmica dessa interação.

Visando colaborar com as pesquisas em torno do trabalho do professor, Faïta (2004, p.61) advoga que o trabalho docente ultrapassa as ações desenvolvidas em sala de aula e é composto tanto por normas sociais quanto institucionais, chamando a atenção para o fato de que:

O meio a que eles (os professores) pertencem também lhes impõe normas diferentes, afastadas da ação propriamente dita (normalização de acordo com Canguilhem): determinações econômicas, técnicas, regimentais... obrigam o sujeito a se redefinir a partir de seus próprios valores... Em relação a esse descentramento, não podemos deixar de pensar no professor que se encontra diante de coerções institucionais, com prescrições explícitas ou não ditas, com políticas dos estabelecimentos de ensino e que é, ao mesmo tempo, obrigado a resolver os problemas do cotidiano, em que abundam as escolhas a serem feitas para concluir as tarefas a realizar. Entretanto, a atividade "modo próprio de cada um reconstituir sua tarefa (Schwartz, 2001), põe em jogo uma dimensão intermediária, intercalada entre o meio e o sujeito, que é mediadora do confronto entre o sujeito e o meio, oferecendo soluções possíveis para problemas e impasses e permitindo a reelaboração desses valores próprios".

É, ainda, a partir do momento em que se é constatado um gênero da atividade<sup>6</sup> que se torna possível criar um ambiente colaborativo, ou seja diversos indivíduos envolvidos na mesma atividade discutirem de forma a buscar o entendimento de como cada um compreende (ou o sentido que dão) à sua atividade de trabalho.

Para Souza-e-Silva (2004), levar em consideração o papel das prescrições, tanto formais quanto informais, que regem a ação do professor e o desdobramento da noção de gênero de discurso de forma a abrigar a noção de

---

<sup>6</sup> Gêneros da atividade são formas relativamente estáveis de se desenvolver a profissão. São difundidos informalmente e compreendidos como pressupostos sociais da atividade, uma memória pessoal e coletiva, que possibilita a atividade pessoal: como maneiras de se portar, de se expressar, de começar uma atividade e de finalizá-la. (FAITA, 2004)

gênero da atividade/profissional caracteriza um dos diferenciais da abordagem ergonômica na área da lingüística aplicada.

### 1.3.1 A Prescrição

A prescrição, considerada como uma ordem expressa, carrega em si o sentido de obediência; ordem é algo que deve ser executado e cumprido. No exercício de sua função, o professor brasileiro se depara com uma série de prescrições, de aspectos institucionais e normativos, que podem ser formais ou não, geralmente concebidos por outros, advindos de uma cascata hierárquica, como a Lei de Diretrizes e bases (LDB), em nível nacional mais alto, passando pelos PCNs, no âmbito de cada estabelecimento escolar e dos coletivos de trabalho, para chegar à ementa que um docente recebe da coordenação de uma instituição quando ingressa na mesma (SOUZA-e-SILVA, 2003).

Esta visão é também compartilhada por Amigues (2002, p.4) ao afirmar que:

Assim como em outras profissões, o trabalho docente consiste em utilizar procedimentos concebidos por outras pessoas que não o próprio professor, e estes procedimentos são retomados e repensados dentro das organizações ou grupos de trabalho.

Ainda para Souza-e-Silva (2003), a prescrição também se estende ao “espaço físico” que o professor deverá ocupar como a determinação das salas de aula, das atividades a serem desenvolvidas nestas salas, o tempo que será atribuído a elas, a adoção ou não de material de apoio. Assim, quando se fala em tempo, pensa-se não só no tempo de duração de uma hora aula como também no tempo medido em bimestres e semestres, durante o qual o professor deverá exercer seu trabalho.

Amigues (2002, p.3) ressalta que “as prescrições não são apenas um meio mais ou menos eficaz de influenciar as práticas do mestre, elas são consubstanciais no trabalho docente e no centro das preocupações profissionais dos professores.” No entanto, ao analisar/julgar estas prescrições para colocá-las em

prática estas se revelam muitas vezes contraditórias e incertas, levando o professor a personalizá-las junto a seus alunos. Para Amigues, as prescrições são consolidadas a partir das relações que o professor estabelece com os alunos, não sendo assim externas às relações professores/alunos. Ocorrendo dentro de um espaço já organizado por outros, o trabalho do professor pode, muitas vezes, ser o reflexo das políticas próprias da instituição que o emprega ou a organização de um dispositivo particular definido por um grupo de professores, o que Clot (2000, p.9) chama de “pessoas que fazem o trabalho acontecer” e que contém prescrições indispensáveis ao cumprimento do trabalho real. Que autonomia teria então o professor? Geralmente quando este chega à determinada escola, a maioria dos aspectos já estão decididos: o material, as turmas, a carga horária, as políticas internas. Ao professor cabe colocar tudo em prática, fazer o elo entre o que já está prescrito e o realizado, reinterpretando e reorganizando as prescrições nas situações de interação com os alunos, tentando responder a aquilo que estas “não dizem” e, ainda, para “ter o melhor desempenho” em uma zona de incerteza, conciliando as exigências em prol das intenções didáticas que desejam.

Amigues (2002) segue situando que, por seu caráter, muitas vezes impreciso, as prescrições baseiam-se nas tradições do ofício, no que se faz no ambiente profissional. O ofício do professor é constituído na interação prescrições/realizações e evolui a partir desta interação. O professor não é, porém, considerado um mero aplicador de prescrições; ele é aquele que vai testá-las, colocando-as à prova, o que, por seu caráter impreciso, pode gerar contradições, já que geralmente dizem ao professor “o que fazer” e não “como fazer”, levando às auto-prescrições para que, a partir destas, possam prescrever tarefas aos alunos.

Ancorada nos princípios ergonômicos do trabalho prescrito e trabalho realizado Souza-e-Silva (2003) promove uma reflexão sobre os escritos produzidos institucionalmente e que trazem em seu escopo as determinações para a prática em sala de aula.

Ao lançar um olhar sobre os escritos no trabalho é possível perceber que é cada vez maior o volume de documentos escritos das mais diferentes formas e com funções diferenciadas. Analisando o ambiente escolar, no caso desta pesquisa o ambiente de franquia de idiomas, encontramos escritos produzidos pelos franqueadores nacionais, tais como: os manuais pedagógicos, os livros didáticos, os subsídios para programas de “*inservice*” e “*preservice*” e ainda documentos

produzidos pela instituição de ensino propriamente dita, como o regulamento interno da unidade franqueada, as *newsletters* e também escritos produzidos pelos próprios professores, como os planos de aula. As principais prescrições vêm do franqueador nacional e visam padronizar os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a prática de ensino da rede como um todo.

Visando uma melhor sistematização e conseqüente reflexão sobre os escritos no trabalho Souza-e-Silva (2003) recorre à seguinte tripartição, originalmente estabelecida por Boutet (1993):

#### a) Escritos Democráticos

São criados nos ambientes das instituições e têm a função de levar informações, a difusão de idéias e conhecimentos. Permitem aos funcionários familiarizarem-se e manterem-se informados sobre o andamento e os procedimentos da empresa, de forma a sentirem-se parte constitutiva desta. Exemplos de escritos democráticos são os jornaizinhos internos e *websites* das empresas.

No entanto, Souza-e-Silva (2003) chama a atenção para o fato desses escritos não serem tão democráticos quanto aparentam ser. Após uma pesquisa realizada em uma empresa multinacional em São Paulo, que pretendia aperfeiçoar o jornal interno de forma a tingir os operários da linha de produção, concluiu-se que: na realidade “o objeto jornal de empresa não é feito para ser lido pelos operários, mas sim para legitimar a imagem da própria empresa”, uma peça de publicidade que apenas aparentemente permite ao conjunto de assalariados a participação no conjunto do processo de produção.

Para a realização dessa pesquisa, identifiquei como escrito democrático na franquia estudada o *website* oficial do franqueador, cujo objetivo principal é o de manter alunos, professores, colaboradores em geral e público externo informados sobre o que está acontecendo no momento na organização, a missão, as crenças, os acontecimentos em geral, premiações recebidas, visão de ensino aprendizagem etc.

## b) Os Escritos Normativos

São os escritos que visam uma padronização e um controle das atividades de linguagem, como por exemplo, as empresas de telemarketing e as operadoras de cartão de crédito (SOUZA-e-SILVA, 2003).

Em um ambiente de franquia de idiomas podemos citar como exemplo de escritos normativos os manuais pedagógicos cuja função, pela própria natureza do negócio, é oferecer certo padrão para as aulas de toda a rede. Não existe um controle rígido, como é o caso das operadoras de cartão de crédito que devem seguir o script, mas visam fazer com que a equipe pedagógica esteja alinhada em torno dos mesmos objetivos educacionais. O orientador pedagógico é o profissional responsável por controlar a prática de sala de aula dos professores.

Os escritos normativos identificados na fala dos professores desta pesquisa são analisados e descritos no capítulo 3.

## c) Os Escritos para Trabalhar

São os documentos não oficiais, mas de grande importância para a execução do trabalho propriamente dito. Caracterizam-se por serem escritos produzidos pelos próprios trabalhadores e que podem ser usados para se avaliar a distância entre o trabalho prescrito e o realizado, distância esta que pode ser avaliada segundo dois pontos de vista distintos: 1- De forma negativa, ou seja, o trabalhador não está capacitado para por em prática o trabalho tal como foi prescrito, quer seja por despreparo ou por má vontade; 2- De forma positiva, ou seja, enquanto executa sua tarefa o trabalhador é capaz de impor características individuais, de gerar conhecimento, de até mesmo revelar meios de se fazer a mesma tarefa de forma igualmente ou mais eficaz

Guerin (1998, apud SOUZA-e-SILVA, 2003, p. 6) aponta que:

A atividade de trabalho é o elemento central, organizador e estruturante dos componentes da situação de trabalho. Ela é resposta a um conjunto de objetivos e de restrições que mobilizam e colocam em jogo recursos coletivos individuais.

Na atividade do professor os escritos para trabalhar estão presentes em forma de planos de aula, de anotações nos livros didáticos, de lembretes/bilhetes trocados entre coordenação e professores etc.

Com o objetivo de estabelecer o caminho percorrido pelas prescrições da franquia, no capítulo 2, retomo essa questão e faço uma breve categorização dos escritos que foram identificados na fala dos professores pesquisados de acordo com sua produção, distribuição e impacto na ação docente.

### **1.3.2 Autoprescrição**

Auto-prescrever-se uma tarefa pode ser entendido como dar uma ordem a si mesmo. A auto-prescrição no contexto escolar surge a partir do momento em que o professor retrabalha, reinterpreta, redefine as prescrições oficiais, gerando planos de aulas que, por sua vez, contém uma série de outras prescrições que vão conduzir a exigências não previstas oficialmente, mas que supostamente levarão a resultados de aprendizagem eficazes (AMIGUES, 2002).

As autoprescrições podem ser oriundas tanto do uso que o professor faz das ferramentas concebidas para o desempenho de sua função (fichas, quadro, giz etc), quanto dos manuais escolares, das mais diversas leis (federais e estaduais), Parâmetros curriculares, do discurso dos inspetores, diretores e formadores, conselhos pedagógicos.

Para exemplificar autoprescrições oriundas do uso de ferramentas didáticas, Amigues (2002) relata a experiência de uma professora primária em uma escola na França. Naquela escola, os professores devem, obrigatoriamente, entregar o “plano de curso”. Para a realização desta tarefa a professora recorre ao preenchimento de várias fichas de preparação de curso, dando a elas uma outra finalidade: servir de ponte para atingir o propósito maior que era o plano de curso. Em relato ao pesquisador a professora afirma nunca antes ter preenchido tantas fichas e, quanto mais se aprimora no ofício, mais fichas têm de fazer. O preenchimento das fichas é algo que a professora se autoprescreve já que estas não eram obrigatórias. É a diferença entre o que é pedido que se faça e o sentido atribuído à tarefa, ou seja, aquilo que se faz em resposta.



Dado o caráter impreciso das prescrições, o professor se vê inserido em uma atividade de redefinição, de elaboração permanente e é neste eterno reelaborar que surgem as autoprescrições. Amigues segue, porém afirmando que o centro da análise para a ergonomia do trabalho docente não é a redução da atividade de trabalho ao desempenho de tarefas, mas sim do entendimento da dimensão subjetiva destas atividades, dos processos mentais que são desencadeados na tentativa de se colocar em prática aquilo que lhe é solicitado. Longe de ser uma comparação entre o “previsto” e o “realizado”, de considerar o desvio entre estes dois como uma falha a ser reduzida através dos programas de formação de professores, das teorias de ensino aprendizagem (consideradas como propostas de redução do desvio, externas ao trabalho efetivo), da análise do trabalho, este desvio é sim visto pela ergonomia do trabalho docente como “... o sintoma dos conflitos e tensões que trabalham constantemente o professor e que podem estar na origem dos acordos que ele faz consigo próprio ou que ele deve fazer com os outros...” (AMIGUES, 2002, p.9). A dimensão subjetiva aludida por ele assemelha-se ao construto de crenças objeto de investigação na área de pensamento do professor (CALDERHEAD, 1987).

Para a análise do trabalho docente, o desvio (distância entre previsto e realizado) é considerado uma regra e não uma exceção, como algo que aconteceu porque faltou empenho da parte do professor, porque não foi feito da maneira como devia ter sido feito. Não é considerado de forma pejorativa e sim como algo já esperado e que está na origem do desenvolvimento profissional, que trará benefícios, que fará com que o professor cresça profissionalmente.

Se do lado professor, as prescrições oficiais exigem um processo de redefinição e reorganização para serem colocadas em prática, gerando uma série de autoprescrições, inclusive, as que definirão para o aluno os objetivos a serem cumpridos, fixará as condições e os métodos utilizados para que estes alcancem êxito na aprendizagem, do lado aluno o processo não é muito diferente. Os alunos, por sua vez, passarão também por um processo semelhante de reinterpretação e reorganização daquilo que o professor espera deles.

No entanto, o fato de prescrever tarefas aos alunos não é garantia de engajamento imediato destes na resolução das atividades propostas. Amigues (2002) aponta para a existência de um “tempo coletivo” para que o engajamento aconteça. Para ele o engajamento depende de alguns fatores como: complexidade e

caráter inovador da tarefa, do nível de ensino e do nível escolar dos alunos. Por tempo coletivo entenda-se o tempo que o professor leva para definir para os alunos o que deve ser feito, necessário, sobre tudo quando a tarefa é nova ou quando ela supõe novos conhecimentos. O diálogo entre professor e aluno é de extrema importância, pois marca o sentido do trabalho a ser feito. A linguagem, nesta abordagem, é considerada como a organizadora de conteúdos de saber e ações, seu papel não deve ser considerado secundário e não é ainda externo às formas de trabalho. O processo de interação entre professor e alunos é considerado por Amigues como uma fase decisiva, momento em que surgem as dúvidas e dificuldades dos alunos e que auxiliam o professor na preparação das aulas seguintes.

Para a abordagem ergonômica do trabalho docente, a interação em sala de aula é considerada como o resultado de uma ação coletiva, professores e alunos são sujeitos desta interação. O professor é visto como um organizador do trabalho coletivo dos alunos em um ambiente que é previsível (o professor planeja com antecedência o tipo de interação que vai estabelecer), mas que vai se reconstruindo a partir do momento em que a interação se estabelece. O que pode ser apreendido a partir desta interação é imprevisível, pois gerará movimento de organização e reorganização do ambiente e com o tempo passará a organizar os diálogos didáticos que fazem com que os alunos participem das atividades propostas. Amigues (2002) propõe que a questão da interação em classe seja inserida em uma perspectiva Walloniana (1954/1985) do ambiente. De acordo com esta perspectiva, não dá para separar ambiente, grupo e desenvolvimento da atividade. A questão central é o entendimento de como o professor procede para “organizar um ambiente de trabalho que mobilize um grupo/classe de modo a realizar coletivamente uma tarefa.” O autor afirma que a partir do entendimento desta questão central, que é objeto do trabalho do professor, os aspectos do trabalho propriamente dito e das dificuldades para o exercício deste ofício começam a ficar mais claros e chega-se à compreensão de que ensino e a aprendizagem acontecem em tempos diferentes, compreensão de que ensinar “ não é fazer aprender imediatamente e naquele instante”. Ensinar é antes de tudo, organizar o ambiente de trabalho dos alunos para que eles estudem determinadas questões com o auxílio de ferramentas de pensamento que eles devem adquirir através do uso que se faz em classe.

Do mesmo modo que o trabalho docente não se reduz à prática de aula, a atividade de concepção não se realiza unicamente fora da aula. Há um planejamento por parte do professor antes de entrar na sala de aula. Quando está em atividade, desenvolve o que anteriormente foi planejado fazendo modificações à medida que precisa fazer adaptações, reorganizar a tarefa para que os alunos entendam melhor. À medida que outros fatores externos impedem o professor de desempenhar exatamente o que havia programado, a história didática da classe deve ser levada em conta. O que o professor faz hoje com seus alunos depende do que eles já fizeram e do que ele exigirá deles amanhã. As maneiras de fazer, próprias do ambiente da classe e progressivamente instauradas com o tempo, dão sentido ao trabalho a ser realizado e permitem que se enfrente imprevistos, que se interprete um determinado acontecimento.

Para tornar possível uma abordagem ergonômica do trabalho docente foi preciso o desenvolvimento de uma metodologia específica para coleta e análise de dados. A seguir, apresento o trabalho dos psicólogos do trabalho na clínica da atividade e suas contribuições para as pesquisas do trabalho do professor.

#### **1.4 A CLÍNICA DA ATIVIDADE (PSICOLOGIA DO TRABALHO)**

A Clínica da Atividade, dentro da psicologia do trabalho, considera a atividade de trabalho como sendo dirigida ao outro, ao próprio trabalhador, às suas demais atividades (preocupações, estados físicos e psicológicos) e, ainda, ao objetivo central do trabalho, uma atividade dirigida e situada, singular e reinventada a partir das situações previamente figuradas. Em referência a Clot e Faïta, Souza-e-Silva (2004) ressalta que a atividade laboral é socialmente situada e seus antecedentes sociais dão origem a duas memórias distintas: 1) objetiva e impessoal, e 2) subjetiva e pessoal. A primeira, objetiva e impessoal, contempla a atividade de forma a promover modelos de agir, de vestir, de começar e terminar uma atividade etc. Oferece, ainda, subsídios aos quais o trabalhador vai lançar mão para dar conta de situações comuns ao ofício. O gênero profissional é constituído nesse trabalho social prévio à ação e é constituído por convenções que podem facilitar ou limitar a ação propriamente dita. No mundo do trabalho são os gêneros que permitem aos

trabalhadores localizarem-se, agirem de forma a não errar sozinhos, onde estão apoiados em modelos momentaneamente estabilizados. Estes, por serem socialmente constituídos, são transitórios; modificam-se no curso da ação. É através do gênero que o trabalhador se reconhece como pertencente a um determinado grupo.

Souza-e-Silva (2004, p.96) ressalta que o gênero profissional: “pode ser entendido como as obrigações das quais participam aqueles que trabalham a fim de poder trabalhar, muitas vezes, apesar da organização prescrita do trabalho”.

No exercício de sua atividade, o professor recorre a essas formas mais ou menos estáveis de forma a regular tanto a ação individual quanto o poder de ação da tensão que são vitais ao coletivo, de forma a maximizar a eficácia do trabalho e da própria organização.

A segunda memória, subjetiva e pessoal, denomina os invariantes “operatórios e relacionais”, responsáveis por organizar ou pré-organizar a ação. Essa memória pessoal traz em seu arcabouço os conhecimentos teórico-técnicos do trabalhador. Inclui ainda gestos possíveis que se caracterizam como um conjunto que pode ser usado a qualquer momento, mas que não é considerado como um “atributo psicológico interno” do trabalhador, mas sim, a personalização do cruzamento dos diferentes grupos de inserção a que cada trabalhador pertence, que fazem um determinado uso da língua e do gesto, como individualização e estilização de técnicas corporais em circulação num ofício de forma a fazer do trabalhador um sujeito de sua ação (papel ativo) e não um mero ator social (papel mais reativo/passivo)

Clot (1999) expande o conceito de tarefa e atividade advogados pela abordagem ergonômica acrescentando o conceito de trabalho real ou real da atividade. Para ele, o trabalho envolve tudo aquilo que não foi feito, que foi contrariado, que não foi possível ser realizado. Acrescenta que a análise dessas atividades pode trazer contribuições significativas para um melhor entendimento das atividades laborais como um todo.

Os autores da Clínica da Atividade, visando explorar as conseqüências da definição da atividade de trabalho e seus caminhos de produção, posicionam-se dizendo que em qualquer que seja o trabalho, o trabalhador sempre busca, de alguma forma, reconceber a tarefa para colocá-la a serviço de sua própria atividade. Ou seja, o trabalhador sempre acrescenta algo de seu, pessoal e

coletivamente, ao trabalho realizado. É este que será utilizado na análise dos dados desta pesquisa que utiliza os métodos desenvolvidos pela clínica da atividade e que passo a categorizar a seguir.

#### **1.4.1 Autoconfrontação**

Utilizados em análise do trabalho, os métodos de autoconfrontação têm uma relação estreita com a linguagem e consistem basicamente em confrontar um trabalhador ao seu discurso como forma de mobilizar transformações na situação de trabalho e no contexto social envolvido com a atividade. Teve início nos anos 70 com exercícios de grupo desenvolvidos com trabalhadores da Fiat na Itália, chamados “Instrução ao sócia” e que visavam aumentar o conhecimento do trabalhador sobre sua atividade (VIEIRA, 2003).

Trabalhando na Clínica da Atividade, os pesquisadores Clot e Faita desenvolveram instrumentos de coleta de dados que servissem ao objetivo de suscitar um diálogo sobre a atividade e que avançasse na compreensão da complexidade do encontro entre atividade e discurso. Clot, a partir de uma releitura dos trabalhos de Vygotsky (1934/1993), chama a atenção para a importância da auto-reflexão como mediadora do desenvolvimento global da situação de trabalho e que postula que o diálogo é o motor do desenvolvimento. Faita, por sua vez, retoma Bakhtin para salientar o papel do dialogismo constitutivo da linguagem.

Na autoconfrontação, a demanda geralmente parte do coletivo de trabalho<sup>7</sup>, desencadeada por uma necessidade, um problema surgido e que precisa ser resolvido. O coletivo solicita a presença do pesquisador ao local de trabalho e um dos fatores de grande importância é a observação da situação de trabalho por parte do pesquisador. Para Clot (2004) a observação é o momento central, exige presença muito demorada do pesquisador na situação de trabalho e, ainda, que para fazer parte da Clínica da Atividade é preciso paixão pelos detalhes. Clot inspira-se em Wallon, psicólogo francês que estudou o desenvolvimento psíquico das crianças

---

<sup>7</sup>Dentro da abordagem do ensino como trabalho, Amigues (2004, p. 43) aponta que o coletivo dos professores assume formas diversas: coletivo da profissão, das várias escolas em que atua, dos professores da disciplina etc., ou seja, cada professor pertence a vários coletivos que se mobilizam e criam respostas comuns às prescrições.

por meio da observação pura e acreditava que a metodologia da observação permitia conhecer a criança em seu contexto: “só podemos entender as atitudes da criança se entender a trama do ambiente no qual está inserida”. Esta experiência é para Clot coerente para discutir o problema da observação, pois quando se é observado, o sujeito, só de tomar consciência de que está sendo observado, já começa a se observar, produzindo a auto-observação. O objetivo central da Clínica da Atividade é transformar o observado em observador de sua própria atividade. Ainda para Clot, o sujeito observado começa a desenvolver um diálogo interno, que mesmo pequeno, pode ser um motor propulsor para que continue dialogando consigo mesmo sobre todas as possibilidades não realizadas, ou seja, aspectos do trabalho que não foram realizados. O método pressupõe uma filmagem do trabalhador em situação real de trabalho. Pesquisador e trabalhador decidem o que será filmado, o que será pertinente para o grupo, partindo assim para a busca de maneiras de otimização do trabalho.

A função do pesquisador na autoconfrontação é, ainda segundo Clot (2004), o de causar estranhamento, questionar o trabalhador de forma a fazê-lo se surpreender para que, ao surpreender-se, possa vir a tona tudo o que se encontrava explícito, não dito, sócio-coersivamente imposto. Visa ainda, dar a ele condições de ultrapassar os limites das normas e regras que lhe são impostas ou ainda das regras que ele próprio se impõe, trazendo a tona as atividades suspensas, impedidas e suas contra-atividades, resgatando as atividades impedidas ou não realizadas.

Schwartz (1988 apud VIEIRA, 2003, p.2) relata que a autoconfrontação deveria ser entendida como um “espaço de debate entre conceitos e experiências, levando em consideração as dificuldades de colocar em prática a sabedoria do corpo”. Que através da autoconfrontação seja criado um espaço de discussão para o melhor entendimento da distância entre aquilo que foi hierarquicamente prescrito e o trabalho efetivamente realizado pelo trabalhador, as autoprescrições geradas a partir da renormalização das prescrições.

Na clínica da Atividade é preciso ter sempre muito claro que, o foco, não é o que o sujeito diz, mas o que ainda não consegue dizer, o que parece impossível para ele dizer. De certo modo, o trabalho do pesquisador incide, prioritariamente, sobre a capacidade de identificar na situação da atividade os traços daquilo que é difícil dizer, de se representar, de compreender. Ele deveria manter sempre uma posição de tentar não deixar o sujeito repetir sempre a mesma coisa

sobre o seu trabalho. Então a autoconfrontação pode revelar esse discurso interior para lhe dar novo direcionamento. O que era interior torna-se objeto de confrontação. Retomando mais uma vez a idéia de que não há um verdadeiro rompimento entre o interior e o exterior (VIEIRA, 2003).

Recentemente, a autoconfrontação passou a ser usada pelos pesquisadores da Clínica da Atividade para analisar o trabalho do professor, por ser um instrumento que permite a observação da ação em curso. Possibilita, também, que o professor estabeleça um diálogo sobre sua atividade, levando para o coletivo de trabalho as estratégias utilizadas por ele para a superação de dificuldades encontradas em sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento do gênero e buscando melhorias no trabalho, ou seja, formas de fazer melhor aquilo que se está fazendo.

Existem dois tipos de autoconfrontação: simples e cruzada. Cada uma tem funções específicas que serão apresentadas a seguir.

#### **1.4.1.1 A autoconfrontação simples**

Segundo Clot (2004), a autoconfrontação simples consiste na escolha de um trabalhador por seu coletivo de trabalho e na filmagem deste sujeito durante o desempenho de suas funções. Após a filmagem passa-se para a segunda etapa, ou seja, a confrontação entre o sujeito, as imagens produzidas e o pesquisador. Ao olhar para a imagem o sujeito vai tecer comentários sobre o que foi filmado e a função do pesquisador é colocar questões que levará o sujeito a refletir sobre aspectos que ele não havia pensado antes, levando-o a surpreender-se. Esta conversa entre trabalhador e pesquisador confrontado com suas imagens no curso de suas ações também é filmada. “Trata-se de desenvolver o diálogo pela observação e a observação pelo diálogo” (CLOT, 2004, p.18). Ele baseia-se em conceitos bakhtinianos para embasar as funções do pesquisador durante a autoconfrontação simples. Bakhtin, segundo Clot, ao considerar que um diálogo tem sempre um destinatário propõe uma arquitetura de três destinatários: o destinatário, o sub-destinatário e o sobre-destinatário. Para os pesquisadores da Clínica da

Atividade os três devem ser considerados, pois, o esquecimento de um leva à incompreensão. Na autoconfrontação simples:

... o pesquisador tem de dar um destino para o sub-destinatário, para que se torne uma fala exterior, observável. Existe o olhar sobre o que se faz e o olhar sobre o que se diz que se faz, mas na clínica da Atividade interessa saber o que se faz para o que se diz e isso é, justamente, o desenvolvimento. Na autoconfrontação simples, o destinatário é o pesquisador, mas, ao mesmo tempo, ele também sujeito percebe o sub-destinatário. É a partir do momento em que essa fala interior é considerada que se volta para os traços da atividade (CLOT, 2004, p.18).

A observação é dialógica e torna-se, assim, um instrumento psíquico. Isto também implica dizer que a autoconfrontação produz o efeito de esquiva: o pesquisador não consegue que o sujeito partilhe suas descobertas sobre seu trabalho com ele.

Para Clot (2004, p.18), o trabalhador se olha com os olhos do ofício. A autoconfrontação simples permite que a visão da pessoa possa observar o desenvolvimento do seu trabalho, do modo que um grupo de pessoas o vê. O pesquisado convoca o coletivo de trabalho, atrai o grupo como tática imperceptível, se esquivando do que refuta em dizer ao pesquisador. Usa expressão do tipo “A gente faz” com a intenção de fugir da responsabilidade a respeito do trabalho que desenvolveu. Na fala, a primeira pessoa é evitada pelo trabalhador. A capacidade de identificar na atividade, a descrição do que é difícil de dizer, é o objetivo de trabalho do pesquisador na autoconfrontação.

#### **1.4.1.1.1 Fases da autoconfrontação simples**

A primeira fase da autoconfrontação simples é a constituição do grupo de análise. Esta é a fase em que o coletivo de trabalho escolhe os trabalhadores, os momentos, e as seqüências de trabalho que serão filmados. Clot (2004) explica que pesquisador e trabalhador discutem previamente o que será filmado, não é uma decisão unilateral, é sim uma decisão conjunta, baseada nos aspectos que julgarem pertinentes para o grupo.



A segunda fase é a das filmagens propriamente ditas. Nesta fase os trabalhadores são filmados executando suas funções e são, a seguir, confrontados com suas imagens. Enquanto se vê em ação o trabalhador vai tecer comentários sobre suas ações. A função do pesquisador é a de questionar o trabalhador de forma a levá-lo a autoquestionar-se e surpreender-se, provocando um diálogo interior, provocando controvérsias. Nesta fase, o destinatário é sempre o pesquisador. Durante esta fase, o pesquisador manipula o controle remoto e pára nas cenas as quais deseja que os trabalhadores façam comentários sobre “o que fizeram”, “o que deixaram de fazer”, “o que poderiam ter feito diferente”.

A extensão ao coletivo de trabalho refere-se à terceira fase, onde se monta as imagens capturadas da autoconfrontação, as quais as exibe ao coletivo de trabalho. O término da autoconfrontação simples deixa no trabalhador um resíduo, uma discussão interior que o acompanha em seu retorno para casa. Ele tem de lidar com estes resquícios que, segundo Clot (2004), são fonte de fomento para seu desenvolvimento profissional. Estes resquícios são, ainda, fontes geradoras da autoconfrontação cruzada.

#### **1.4.1.2 A autoconfrontação cruzada**

Proposta por Daniel Faita, em 1997, o objetivo da autoconfrontação cruzada é o de organizar as controvérsias geradas pela autoconfrontação simples, já que diferentes trabalhadores podem ter visões diferentes do mesmo fato e estilos diferentes, por isso, o que um afirma fazer de um jeito pode ser feito de forma diferente pelo outro, gerando uma desconstrução de verdades momentâneas.

Faita e Vieira (2002 apud VIEIRA, 2003) apresentam uma síntese e proposição de um guia da autoconfrontação cruzada. Nesta síntese a autoconfrontação cruzada está situada entre duas fases anteriores e duas fases posteriores. Ou seja, para que haja a autoconfrontação cruzada são necessárias as filmagens do trabalhador desenvolvendo sua tarefa e as edições das imagens produzidas durante a autoconfrontação simples, pois são as fontes desencadeadoras da discussão.

As duas fases seguintes dizem respeito ao retorno ao meio de trabalho, ou seja, a tentativa de se dar um retorno à demanda inicial. É uma tentativa de constituir meios para a superação das dificuldades iniciais, criar soluções potenciais. A última fase é a da apropriação diferenciada pela equipe de pesquisa. Esta é, para Clot (2004), a fase em que o pesquisador vai fazer uma análise do *corpus* e disponibilizar o resultado desta análise não somente para a comunidade científica, mas também, para o sujeito da própria pesquisa, o que demanda uma análise séria e apropriada.

Para a realização dessa pesquisa foram necessárias algumas adaptações à metodologia original. Essas modificações serão apresentadas e discutidas no capítulo 2.

#### **1.4.1.3 Extensão ao coletivo de trabalho**

A extensão ao coletivo de trabalho consiste na última fase da autoconfrontação em que o ciclo se fecha. Esse é o momento em que os trabalhadores pesquisados apresentam ao coletivo a montagem dos filmes e buscam estabelecer um “ciclo entre o que eles fazem, aquilo que eles dizem sobre o que fazem e o que eles fazem daquilo que eles mesmos dizem.” (SOUZA-e-SILVA, 2004, p. 102). O retorno ao coletivo de trabalho tem o objetivo de apresentar as respostas à demanda inicial, ou seja, discutir com os colegas de profissão as possíveis soluções para o problema inicial.

### **1.5 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO**

Este capítulo teve o objetivo principal de apresentar o referencial que dá sustentação teórica a essa pesquisa. As noções provenientes das ciências do trabalho, dos escritos no trabalho e da clínica da atividade são de grande relevância, pois fornecem subsídios para uma maior compreensão sobre o trabalho real do professor de inglês em ambiente de franquia. O entendimento de como essas

prescrições são interpretadas e reinterpretadas pelos professores desse contexto, de forma a organizar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como dos fatores externos que interferem nesse trabalho de ensino, podem trazer contribuições significativas para possíveis transformações no ambiente de trabalho através do levantamento e compartilhamento de conhecimentos produzidos na ação com o coletivo de trabalho.

## **2 METODOLOGIA DE PESQUISA**

### **2.1 INTRODUÇÃO**

Este capítulo tem por objetivo apresentar as perguntas de pesquisa, as adaptações feitas à metodologia da autoconfrontação simples e cruzada, contextualizar o ambiente de realização da pesquisa, os métodos de coleta de dados, bem como as categorias e procedimentos de análise utilizados de forma a atingir o objetivo principal.

### **2.2 PERGUNTAS DE PESQUISA**

Para alcançar o objetivo maior que é o de verificar a relação entre o trabalho prescrito (configurado em escritos normativos) e o trabalho real de dois professores de inglês em uma franquia de idiomas, analiso a fala de dois professores de uma unidade franqueada em contraste com os documentos oficiais, para levantar como as prescrições são percebidas e interpretadas por estes, identificar em seu discurso impedimentos para o desempenho da função e formas como os professores criam recursos para lidar com estes impedimentos. Procuo me guiar pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- 1- Quais prescrições para o trabalho dos professores de inglês em uma franquia de idiomas são reveladas em seu discurso?
- 2- Como se caracteriza o trabalho real dos professores (realizado + impedimentos)?
- 3- Os professores revelam em seu discurso conhecimento criado em seu ambiente de trabalho e que os ajudam a lidar com os impedimentos?
  - a) Revelam formas de fazer melhor aquilo que se está fazendo e que podem contribuir com o coletivo de trabalho?

- b) Revelam possíveis contribuições da pesquisa para a prática pedagógica?

### **2.3 ADAPTAÇÕES À METODOLOGIA ORIGINAL**

Para a realização deste trabalho foram necessárias algumas adaptações à metodologia original devido a diferenças, principalmente na demanda da pesquisa que, neste caso, partiu de uma necessidade da pesquisadora, que faz parte do mesmo ambiente de trabalho, e não dos trabalhadores.

Até agosto de 2006, fui franqueada da rede pesquisada e, embora na época da pesquisa, não exercesse um cargo na escola, ainda assim tinha um papel hierarquicamente superior ao dos pesquisados. Não se pode negligenciar que este fato poderia causar, por parte dos pesquisados, inibição, receio de se expor e, até mesmo, medo de uma demissão, caso aspectos da prática considerados por mim como incoerentes com o esperado viessem à tona.

O primeiro contato oficial para a escolha dos pesquisados ocorreu no dia 02 de fevereiro de 2006 durante uma reunião pedagógica. Aproveitando o momento em que todos os professores da escola estavam reunidos, a pesquisadora explicou os objetivos da pesquisa e lançou o convite a todos os professores deixando-os à vontade para aceitar ou não. Após uma semana da reunião, dois integrantes do grupo enviaram mensagem eletrônica à pesquisadora informando-a de que participariam da pesquisa.

Acredito que o convite tenha sido aceito por esses professores por existir certa relação de confiança entre mim e eles. Karina<sup>8</sup>, na época, já lecionava na escola havia 5 anos e era considerada por mim como uma professora eficiente, com a qual eu sempre mantive um diálogo aberto sobre todos os problemas de sala de aula. Roberto, por sua vez, havia sido meu aluno desde os 13 anos de idade. Por tê-lo acompanhado durante todo o seu processo de aprendizagem e início da vida profissional como professor, acabamos por desenvolver laços de amizade que também nos permitia falar abertamente sobre sua prática.

---

<sup>8</sup> Todos os nomes usados nessa pesquisa são fictícios.

Mesmo considerando-se os fatores acima como minimizadores das simetrias de relação de poder, o fato de eu ser dona da escola não é, certamente, um mero detalhe a ser desconsiderado.

Definidos os participantes, iniciaram-se troca de mensagens eletrônicas<sup>9</sup> para a definição das aulas que seriam filmadas, posição da câmera etc.

As filmagens iniciaram-se no mês de abril de 2006; ao todo foram filmadas 3 aulas de cada professor, cada uma com duração de 60 minutos.

A metodologia de coleta foi inspirada nas autoconfrontações simples e cruzada (CLOT; FAITA, 1997 apud VIEIRA, 2003) e as principais modificações são explicadas no quadro 1.

	AUTOCONFRONTAÇÃO	ADAPTAÇÃO
1º	Identificação de uma necessidade pelo coletivo de trabalho;	Identificação de uma necessidade de pesquisa por parte da pesquisadora;
2º	Contato com o pesquisador da Clínica da Atividade;	Contato com os sujeitos de pesquisa;
3º	Pesquisador faz observação detalhada do ambiente de trabalho;	Pesquisadora faz parte do ambiente de trabalho;
4º	Seleção do trabalhador e das seqüências a serem filmadas;	Dois professores aceitam o convite e decidem por eles mesmos quais aulas serão filmadas;
5º	Autoconfrontação simples: pesquisador escolhe as seqüências a serem comentadas;	Autoconfrontação simples: a pesquisadora assiste as seqüências filmadas juntamente com os professores (um de cada vez) e estes escolhem as seqüências a serem comentadas;
6º	Edição das imagens;	Edição das imagens;
7º	Autoconfrontação cruzada: imagens editadas mostradas para o grupo de trabalho gerando controvérsias;	Autoconfrontação cruzada: Os dois professores participantes da pesquisa assistem juntos às imagens editadas e tecem comentários sobre a atuação um do outro;
8º	Resposta ao coletivo, à demanda inicial; Sugestões para a melhoria das condições de trabalho;	Os dois professores escolhem desenvolver um workshop como forma de levar as conclusões para o coletivo de trabalho.
9º	Pesquisador faz a análise das transcrições e disponibiliza tanto para a comunidade científica quanto para os sujeitos da pesquisa.	Pesquisadora faz a análise das transcrições e disponibiliza para a comunidade acadêmica/ sujeitos da pesquisa em formato de dissertação.

**Quadro 1** – Adaptação ao método original

<sup>9</sup> As mensagens eletrônicas não se constituem como parte do *corpus* de análise por não estarem diretamente relacionadas ao objetivo principal da pesquisa.

## 2.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados através da filmagem em VHS de três aulas (60 minutos) de cada professor, filmagem da sessão de autoconfrontação simples de Karina, da sessão de autoconfrontação simples de Roberto, filmagem da autoconfrontação cruzada de Karina e Roberto e ainda do workshop desenvolvido por ambos e apresentado ao coletivo de trabalho.

Os quadros a seguir mostram os detalhes da coleta dos dados:

KARINA	DATA	DURAÇÃO DA AULA	DURAÇÃO DA FILMAGEM <sup>10</sup>
AULA 1	02/05/06	60 MIN.	30 MIN.
AULA 2	04/05/06	60 MIN.	50 MIN.
AULA 3	11/05/06	60 MIN.	45 MIN.
ROBERTO	DATA	DURAÇÃO DA AULA	DURAÇÃO DA FILMAGEM
AULA 1	08/05/06	60 MIN.	60 MIN.
AULA 2	10/05/06	60 MIN.	60 MIN.
AULA 3	24/05/06	60 MIN.	40 MIN.

**Quadro 2** – Filmagem das aulas

	DATA	DURAÇÃO
KARINA	09/06/06	80 MIN.
ROBERTO	10/06/06	75 MIN.

**Quadro 3** – Filmagem autoconfrontação simples

	DATA	DURAÇÃO
KARINA/ROBERTO	10/06/06	120 MIN.

**Quadro 4** – Filmagem autoconfrontação cruzada

<sup>10</sup> Ambos os pesquisados tiveram problemas ou de ordem técnica ( filmadora desligou sozinha, não funcionou adequadamente ou a fita VHS acabou no meio da filmagem) ou provocados (alunos desligaram a câmera filmadora sem que os professores percebessem), por isso, o tempo de filmagem nem sempre corresponde ao tempo de aula (60 minutos).

KARINA/ROBERTO	
DATA	26 Julho – 2006
DURAÇÃO	90 m.
PARTICIPANTES	6 professores (1 de espanhol e 5 de inglês)—incluindo os pesquisados.

**Quadro 5** – Retorno ao coletivo de trabalho – workshop

## 2.5 A FRANQUIA ESTUDADA

A franquia objeto desse estudo foi a precursora do *franchising* no Brasil. Em 1966, quase todas as escolas da rede já participavam do sistema. Nas palavras de seu presidente, o franqueador conta com uma rede de mais de 350 unidades espalhadas por todo o território nacional. Busca posicionar-se no mercado como uma rede de educação ampla, com *know how* pedagógico e inovação permanente, que atende pessoas dentro dos mais rigorosos valores de ética, qualidade e respeito humano, pavimentando as condições para sua perpetuação, continuidade e multiplicação (SILVA, 2000). É caracterizada como uma instituição séria, ousada e eficiente. A internet é usada como meio de troca de informações e experiências entre si, como uma forma de aproximação entre os franqueados. De acordo com dados fornecidos à revista PEGN em 2006, a rede atende a 165 mil alunos por ano, tem 4,5 mil funcionários em todo o país e fatura 120 milhões por ano, sendo um dos sistemas de franquia mais antigos do país, e sua história caminha ao lado do sistema de *franchising* no Brasil. Durante os últimos 15 anos (1990-2005), a rede recebeu da associação brasileira de Franchising o Selo de qualidade da ABF – o maior carimbo de qualidade que uma franquia pode obter no Brasil. Além disso, a organização conquistou o selo de qualidade da *International Franchising Association* (IFA) e o certificado ISO 9002.

Dentro da rede, franqueador, franqueado e colaboradores têm papéis determinados, como passo a descrever a seguir.



### 2.5.1 O Franqueador e o Franqueado: das Obrigações e Responsabilidades

Pires (2005) atesta que, a relação entre franqueados e franqueador, sob a perspectiva de responsabilidades e obrigações, pode ser observada tanto sob o ângulo do interesse mútuo pelo crescimento e o fortalecimento da marca (maior patrimônio para ambos), quanto do contrato formal firmado entre as partes e que descreve as responsabilidades e obrigações de cada uma.

Para Pires, o interesse mútuo pelo crescimento e fortalecimento da marca impulsiona e orienta as relações diárias entre franqueado e franqueador. Ela define obrigações e responsabilidades diante do sistema e para o sistema. As operações diárias, os planos e ações de curto prazo exigem, expõem e confrontam franqueador e franqueados com situações de negócio, oportunidades e desafios. Para Pires (2005), a ambos cabe a condição de atuar e se estabelecer de forma positiva e bem sucedida, para si e para a rede. É o interesse, de franqueador e franqueados, pelo crescimento e fortalecimento da marca que baliza as decisões diárias e dá sustentação e força ao negócio.

O documento formal que regula as ações de franqueado e franqueador é o contrato formal, peça jurídica, tido como um controlador de relações em longo prazo. Tem amplitude e abrangência em relação a obrigações e responsabilidades, é detalhado de operações, questões de territorialidade, utilização da marca e produtos, instâncias decisórias e de representação no sistema, questões de entrada e saída da rede, balizadores de desempenho, suporte e orientação, entre outras.

Dentre as obrigações do franqueado estipuladas no contrato, pode-se citar:

- a) Obrigatoriedade do uso da marca para os serviços que prestar; permitir o acesso de representantes do franqueador, a fim de certificar-se de que os serviços estão sendo prestados de acordo com as especificações aprovadas pelo franqueador e atendem ao padrão de qualidade de ensino exigidos pelo contrato;
- b) Submeter à aprovação escrita do franqueador todo material impresso, material de escritório, de promoção e publicidade, bem como todas as formas de uso das marcas;

- c) Enviar ao franqueador o currículo tanto do diretor quanto do orientador pedagógico da unidade;
- d) O franqueado é obrigado a manter em sua unidade um diretor e um orientador pedagógico aprovados pelo franqueador e comunicar qualquer substituição nos referidos cargos, afim de que o franqueador possa aprovar ou não a substituição;
- e) O franqueado utilizará em sua unidade franqueada somente os materiais didáticos e paradidáticos elaborados e/ou distribuídos pelo franqueador, obrigando-se a adquiri-los para uso exclusivo com seus alunos, professores e orientadores pedagógicos;
- f) O franqueado é expressamente proibido de reproduzir ou reutilizar, no todo ou em parte, o material didático fornecido aos alunos;
- g) O número de alunos em classe não poderá jamais exceder de 20 (vinte);
- h) O franqueado se obriga a submeter ao franqueador, para a aprovação deste, até junho ou novembro de cada ano, o planejamento dos cursos regulares, com os respectivos calendários, carga horária e conteúdos pedagógicos, bem como as taxas escolares que vigorarão em sua unidade nos semestres seguintes;
- i) Obriga-se ainda a enviar semestralmente um relatório padrão das atividades desenvolvidas em sua unidade, para efeitos de tabulações estatísticas, sendo que o franqueador fará uma análise da eficiência e da eficácia do franqueado, obrigando-se o mesmo a cumprir as recomendações decorrentes recebidas, nos prazos estabelecidos;
- j) Obedecer rigidamente os programas de treinamento de pessoal administrativo e pedagógico, de acordo com os padrões estabelecidos pelo franqueador, que, preferencialmente, deverão ser realizados pelos franqueados independentemente, ou em conjunto, porém, com o mesmo conteúdo;
- k) Não desenvolver ou exercer, no recinto da unidade, atividades pedagogicamente incompatíveis com o estabelecido no contrato,

tais como cursos profissionais ou de qualquer natureza, sem autorização escrita do franqueador;

- l) O franqueado obriga-se a ministrar cursos de línguas pelo método da franquia, sendo-lhe vedada a manutenção de outras unidades não utiliza o método em qualquer localidade do país;
- m) Participar de reuniões e curso de treinamento convocadas pelo franqueador.

Dentre algumas das obrigações do franqueador estão:

- a) Entrega ao franqueado da regulamentação do emprego do método da franquia, regulamentação esta que consta do Regimento interno do franqueador e dos manuais operacionais: Manual novo franqueado, Manual Administrativo financeiro, Manual de treinamento Módulos I e II, Manual de marketing, Manual de atendimento e operações e Manuais Didático-Pedagógicos (Manuais do professor);
- b) Proceder a entrega do material didático oficial ao franqueado dentro dos prazos estabelecidos para início das matrículas e/ou cursos.

As obrigações e responsabilidades de franqueados e franqueador são diretoras das ações de todos os colaboradores das escolas franqueadas que vão observar o conteúdo dos manuais, participar dos treinamentos e transpor para sua prática os conhecimentos adquiridos, a fim de que todas as unidades tenham um mínimo de padronização possível.

### **2.5.2 O Orientador Pedagógico: suas Atribuições e Responsabilidades**

O orientador pedagógico exerce um cargo de confiança dentro da franquia, uma função gerencial regulada pelo franqueado e pelo franqueador nacional através do orientador pedagógico regional. Uma breve descrição de suas funções se faz necessária, pois suas ações impactam diretamente na prática docente, já que, cabe ao orientador o controle da atuação do professor em sala de aula. É por intermédio do orientador que os professores recebem, na forma de

treinamentos, as primeiras instruções para planejar suas aulas. Ao orientador pedagógico é atribuída a função de “garantir o processo de ensino/aprendizagem e a satisfação dos alunos.”

Segundo o “Manual de orientação pedagógica” sua atuação é pautada por três eixos:

1. Atuação pedagógica: eixo que influencia os resultados do negócio. Este eixo de atuação está relacionado ao orientador e sua própria formação, seu auto-desenvolvimento. Ele deve participar de todos os treinamentos oferecidos pelo franqueador (tanto presencial quanto virtual). Deve, ainda, fazer o planejamento semestral, recrutar e selecionar novos professores bem como treiná-los e desenvolvê-los para o desempenho da função, planejar as atividades extra-classes, preencher relatórios para o CPR, etc;
2. O segundo eixo é o do orientador e os professores: Neste eixo de atuação o orientador deve traçar metas para “desenhar e desenvolver uma equipe pedagógica competente e qualificada para o desempenho do negócio.” Neste eixo de atuação, o orientador diagnostica, orienta e avalia potenciais e qualidades da equipe como um todo, bem como, de cada membro isoladamente, sempre tendo em mente os padrões mínimos exigidos pela franquia. Para orientá-lo, tem a seu dispor material disponibilizado pelo franqueador. É do orientador a responsabilidade de desenvolver os programas de pré-serviço e em serviço desenvolvidos pela diretoria pedagógica do franqueador nacional. Neste eixo, e tendo em vista os desafios impostos, o OP assiste às aulas dos professores, faz pequenas reuniões posteriores (*Feedback sessions*) para tecer comentários, observações e orientações sobre as aulas observadas, faz reuniões pedagógicas coletivas, estabelece metas de qualificação lingüística e metodológica para os professores e mantém um portfólio atualizado de cada professor contendo todo o seu desenvolvimento;

3. O terceiro eixo é o do OP e os alunos: Aqui o foco de seu trabalho é nos processos e na satisfação do cliente. Desenvolve processos e procedimentos que visam atender as necessidades de aprendizagem dos alunos, elabora e administra a grade horária da escola.

## 2.6 O CONTEXTO ESPECÍFICO

A pesquisa foi realizada em uma escola de uma rede de franquias de ensino de idiomas. É considerada pelo franqueador nacional como escola micro (até 200 alunos) e está dentro dos padrões pré-estabelecidos no que concerne unidade visual, método de ensino, uso de materiais didáticos, recursos de sala de aula, treinamento e desenvolvimento de equipe pedagógica (orientadores e professores) e consultores de vendas. Usa o software de gestão estabelecido pelo franqueador para controles administrativos, financeiros e pedagógicos.

A estrutura da escola conta com aproximadamente 200 alunos distribuídos em 20 turmas, 15 alunos particulares, 7 professores, uma orientadora pedagógica, uma diretora, uma consultora de vendas e uma auxiliar administrativo.

Os professores têm em média 3 anos de casa, nível de proficiência de pré-avançado a avançado, 75% tem formação em Letras e mantém uma média de 80% de manutenção de alunos de um semestre para o outro.

A escola, localizada em uma cidade do noroeste do estado do Paraná com aproximadamente 92 mil habitantes, está no mercado há seis anos. A economia é predominantemente agropecuária. Também inseridas nesta comunidade existem aproximadamente 12 outras escolas de idiomas, das quais 6 são também franquias o que faz com que a concorrência seja acirrada, levando as escolas a se diversificarem e lutarem para conquistar novos clientes, bem como manter os já existentes. A franquia estudada busca diferenciar-se das outras por sua postura de formação completa do cidadão, pelas preocupações educacionais aliadas ao desenvolvimento da proficiência lingüístico-comunicativa dos alunos. Localiza-se em um bairro de classe média alta e possui uma parceria com a universidade local, oferecendo aulas também dentro dos campi universitários e atende, assim, um

grande número de estudantes universitários que constituem-se como seu público principal.

### **2.6.1 Os Sujeitos da Pesquisa**

Karina tem 30 anos, é formada em Letras Inglês/Português e especialista em lingüística aplicada ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Começou sua carreira como professora de inglês há aproximadamente 13 anos no ensino fundamental e médio, tanto na rede pública de ensino quanto em escolas particulares. Antes de trabalhar na unidade franqueada, já havia lecionado em uma outra rede de franquias. Tem um bom nível de proficiência lingüístico, e define-se como uma professora que está sempre procurando melhorar. Há dois anos, além da função de professora, exerce também a função de auxiliar pedagógica. É bastante dinâmica e interessada tanto em seu auto-desenvolvimento quanto no desenvolvimento da equipe, por isso aceitou sem demora participar desta pesquisa por acreditar ser uma oportunidade para desenvolvimento. Já passou por todos os programas de treinamento e desenvolvimento oferecidos pelo franqueador; é vista por todos como alguém com quem os colegas podem contar e está sempre disposta a colaborar.

Roberto é universitário e atualmente estuda o último ano de Direito. Estuda inglês desde os doze anos de idade e começou na escola estudada quando já estava no nível intermediário. Como não é incomum em escolas de idiomas, os bons alunos geralmente iniciam ali uma carreira de professor. Roberto, no entanto, iniciou na escola como monitor no laboratório, auxiliando os alunos em suas atividades on-line, dando aulas de reforço e reposição. Exerceu esta função por dois anos, quando então foi convidado pela direção para assumir turmas como professor. Ao todo já está na escola há cinco anos e é visto por todos como uma pessoa dedicada e que adora desafios, já fez todos os programas de treinamento e desenvolvimento oferecidos pelo franqueador nacional.

## 2.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para o engajamento na discussão de quais prescrições são reveladas no discurso do professor, analiso as falas desses produzidas durante as sessões de auto-confrontação simples, em comparação com os escritos institucionais. O primeiro passo foi procurar identificar os escritos oficiais que se fizeram presentes nas falas dos professores pesquisados. Essa identificação foi possível após a transcrição das falas e uma leitura minuciosa de todos os escritos oficiais disponíveis. Em seguida, fiz uma breve descrição dos documentos, dividindo-os de acordo com os tipos de escritos propostos por Souza-e-Silva (2002) e discutidos no capítulo 1 e subdividindo-os de acordo com sua produção e distribuição. O passo seguinte foi contrastar esses documentos com os trechos de fala dos pesquisados, a fim de identificar trechos semelhantes ou muito semelhantes a esses escritos e levantando as reinterpretações e autoprescrições que são partes constituintes do ofício do professor e suas múltiplas dimensões.

Parte desses documentos comunica-se entre si, abordam os mesmos conceitos de formas diferentes, por isso em alguns casos o mesmo trecho de fala faz referência a dois ou mais escritos. Os trechos semelhantes ou muito semelhantes aos escritos aparecerão na análise em negrito.

Para a realização dessa pesquisa me ateno apenas aos documentos oficiais que foram possíveis reconhecer nas reinterpretações dos professores pesquisados, não analiso todos os escritos produzidos pelo franqueador nacional, já que, o foco principal é o que o professor diz a respeito de seu trabalho.

Os escritos foram categorizados e divididos em:

- Escritos normativos: diretos e indiretos;
- Escritos democráticos: indiretos.

A partir do contraste entre prescrito e falas dos pesquisados durante as sessões de autoconfrontação simples emergiram-se categorias de análise ancoradas nas noções da ergonomia francesa (AMIGUES, 2002): prescrição, auto-prescrição, trabalho prescrito, trabalho realizado e prescrição de tarefas aos alunos e da clínica da atividade (CLOT et al., 2001) discutidos no capítulo 1. Os tipos de prescrição encontrados nas falas dos professores foram categorizados em:

**Prescrições didático pedagógicas:**

- Perspectivas educacionais;
- Papel do professor;
- Papel do aluno;
- Sócio-interacionismo;
- Processo de avaliação;
- As 3 fases de uma tarefa comunicativa;
- Estratégias de leitura;
- “Accountability”: geral da aula e “accountability” das atividades “on line”;
- Preparação para as atividades individuais;
- Contextualização;
- “Feedback”;
- Dando instruções;
- Indicação de tempo para a realização da tarefa;
- Comprometimento com a aprendizagem do aluno;
- Comunicação extra-sala;
- Responsabilidade social.

**Prescrições instrumentais:**

- Compulsoriedade do uso do livro didático;
- Importância do “Resource book”;
- Portal dos cursos mistos;
- “Feedback on-line”;
- “Report card”.

**Prescrições administrativas/ organizacionais:**

- Reposição de aula;
- Contato aluno faltante.



Após uma análise minuciosa das falas dos pesquisados durante as sessões de autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada, foi também possível identificar impedimentos que dificultam ou restringem a prática docente. Conforme a segunda pergunta de pesquisa:

Os **impedimentos** identificados foram categorizados em:

- Impaciência;
- Agressividade;
- Desinteresse/desmotivação;
- Conversa paralela;
- Subversão ao prescrito;
- Interferência dos pais;
- Falhas no planejamento;
- Material didático incompatível;
- Impedimentos provocados pela pesquisa;
- Ferramentas didáticas não atraentes.

Para buscar resposta para a terceira pergunta de pesquisa, analisei as falas dos pesquisados durante a autoconfrontação simples, autoconfrontação cruzada e workshop. Os momentos de fala dos professores em que esses constroem conhecimentos sobre suas práticas foram divididos em:

- Reconstrução da própria prática;
- Reconstrução da prática do outro;
- Individualização;
- Auto-crítica;
- Avaliação das contribuições da pesquisa.

Foram usados pseudônimos tanto para os participantes da pesquisa, quanto para as pessoas (alunos e pais) mencionadas por esses durante as sessões de autoconfrontação, porém, para os documentos foram mantidos os nomes originais.

## **2.8 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO**

Este capítulo teve por objetivo a apresentação das perguntas que guiam essa pesquisa, as adaptações feitas à metodologia original da autoconfrontação, a descrição dos instrumentos de coleta de dados, a apresentação do contexto geral e específico no qual a pesquisa está inserida. Busquei caracterizar as funções e atribuições de cada um dos envolvidos no funcionamento desse tipo de instituição de ensino privado, descrever os sujeitos da pesquisa e, por último, os procedimentos de coleta e análise dos dados.

### **3 ANÁLISE DOS DADOS**

#### **3.1 INTRODUÇÃO**

Neste capítulo apresento a análise das sessões de autoconfrontação simples, cruzada e workshop a partir das categorias apresentadas no capítulo 2. Para buscar responder à primeira pergunta de pesquisa, inicio pela categorização e descrição dos tipos de escritos revelados nas falas dos professores e, após, a análise desses documentos em contraste com a fala dos pesquisados produzida durante as sessões de autoconfrontação simples.

A segunda pergunta de pesquisa será respondida através de um “mapeamento” dos possíveis impedimentos externados pelos professores durante as 3 sessões (ACS e ACC).

E, finalmente, em resposta à terceira e última questão proposta, e que se refere ao conhecimento construído tanto na prática quanto a partir da pesquisa, disserto sobre a natureza desse conhecimento e sua relevância para a prática propriamente dita.

#### **3.2 INTERPRETAÇÕES DAS PRESCRIÇÕES**

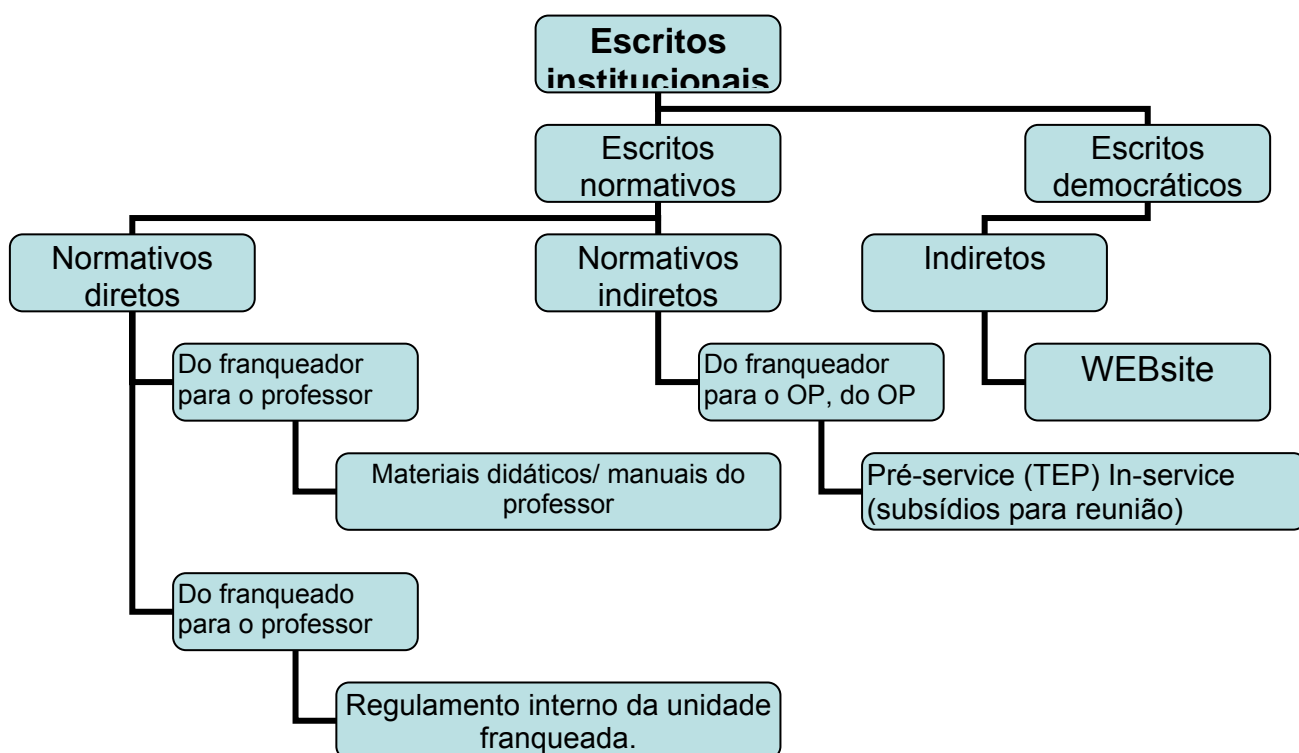
Ao contrário do orientador pedagógico que tem sua função pautada por um manual que traz praticamente um passo-a-passo da sua função, o professor recebe as diretrizes básicas para sua atuação principalmente através das várias apostilas as quais têm contato durante os programas de treinamento oferecidos pelo franqueador nacional e repassados a eles através do OP da unidade franqueada.

Por meio do programa de pré-serviço (teórico/prático), que possui 40 horas de duração, o professor entra em contato com a franquia e seus princípios educacionais, conhece o material didático, planeja e desenvolve as aulas de acordo

com o TAF<sup>11</sup>. Além disso, com o início das suas atividades, o professor é introduzido no programa em serviço, continuando seu incremento profissional e debatendo sobre sistema de avaliação, *feedback* orientador, novas tecnologias etc.

Da análise da ACS foi possível depreender que não somente esses escritos utilizados nos treinamentos exercem influência sobre prática docente, já que, outros escritos, cuja função principal é trazer informações gerais sobre a organização (escritos democráticos), também ecoaram na fala de Roberto e Karina.

O organograma nos fornece um panorama geral de todos os tipos de escritos identificados.



**Figura 1** – Organograma

<sup>11</sup> TAF- *Task Analysis Framework* é um parâmetro para o planejamento das aulas.

### 3.2.1 Escritos Normativos Diretos

O Manual do Professor que acompanha os livros didáticos é produzido pelo franqueador com o objetivo de direcionar a preparação das aulas.

Nele são encontradas as diretrizes para o professor no que tange à introdução dos conceitos, visão de língua, princípios de ensino/aprendizagem, papel do professor e do aluno nesse processo, o uso da língua materna, noções de gêneros textuais, as seções do livro do aluno, do *Resource book*, as estratégias de leitura, bem como um “unit by unit notes”, contendo os objetivos de cada tarefa comunicativa e sugestões de procedimentos para o desenvolvimento de cada uma.

O **Regimento Interno** da unidade franqueada é um documento local, cujo objetivo é o de determinar procedimentos pedagógicos/organizacionais dentro da unidade franqueada. O regimento da escola pesquisada foi redigido no ano 2000 e passou por várias atualizações, de acordo com modificações nos materiais didáticos, nos programas e ainda ajustes internos da própria unidade. É redigido em conjunto franqueado/OP e determina funções, direitos e deveres dos professores frente a determinações organizacionais e didático-metodológicas. Geralmente são entregues aos professores quando da sua contratação e uma cópia fica disponível no mural da sala dos professores.

### 3.2.2 Escritos Normativos Indiretos

Escritos normativos indiretos são direcionados ao treinamento e desenvolvimento dos professores, mas têm o orientador pedagógico como intermediário, ou seja, o franqueador treina o OP, que repassa esse treinamento para o professor.

O primeiro desses documentos é o TEP – *Teacher Education Program*. Esse escrito é produzido pela diretoria pedagógica do franqueador nacional. Desde a sua produção já passou por várias atualizações ao longo dos anos, a última delas tendo sido em 2005. Foi planejado para ser material de apoio para o programa de *preservice* que tem duração de 40 horas. É o primeiro

documento pedagógico a que os orientadores têm contato. Todo OP passa por esse treinamento ofertado pelo franqueador e deve repassá-lo para sua equipe de professores, treinando-os nos mesmos moldes em que foi treinado. O programa é obrigatório para todo professor que está iniciando na escola franqueada (independente de ter ou não experiência como professor) e dá a ele as diretrizes referentes aos conceitos básicos da abordagem comunicativa, dos componentes de uma tarefa comunicativa, princípios e estratégias da oralidade, as três fases de uma tarefa oral, princípios e estratégias da habilidade de leitura, preparação de uma tarefa de leitura de acordo com o TAF – *Task Analyses Framework*, estratégias de leitura, pontos a serem considerados para o desenvolvimento da leitura, princípios e estratégias da habilidade de audição, preparação de uma tarefa auditiva de acordo com o TAF, pontos a serem considerados para o desenvolvimento da compreensão auditiva, princípios e estratégias da habilidade de escrita, os objetivos da escrita, pontos a serem considerados para o desenvolvimento da escrita, sistema de avaliação, o papel do professor no processo de avaliação, o sistema de avaliação adotado pela franquia.

Após a aplicação do TEP, e com o professor já em sala de aula, outros programas de desenvolvimento pedagógico são ofertados aos professores. Surgem assim os “Os subsídios para reuniões pedagógicas”, que fazem parte do programa de inservice e, assim como o TEP, são produzidos pela diretoria pedagógica do franqueador e repassados aos professores através do OP. Até o momento foram produzidos 12 subsídios que prescrevem aos professores desde o tipo de relacionamento e comunicação a ser mantidos com os alunos, passando pelo sistema de avaliação, uso de novos materiais didáticos, relacionamento com alunos adolescentes e instruções em sala de aula.

O Manual de cursos mistos faz parte desses subsídios e foi produzido com o objetivo de instrumentalizar o professor para trabalhar com a modalidade de curso sala de aula + internet. É um manual que está disponibilizado na intranet para que todos os professores tenham acesso à leitura. Para o professor, traz informações sobre os aspectos mais relevantes que diferenciam essa modalidade do curso 100% presencial, tais como: as ferramentas a serem utilizadas tanto para o monitoramento dos alunos quanto para a comunicação com os mesmos, as vantagens de aprendizagem e uma sugestão de organização das aulas.

Outro documento que foi possível identificar no discurso dos professores pesquisados é o subsídio de nº 11: *Getting Instructions Across*. Disponibilizado pela diretoria pedagógica do franqueador em 2004 com o objetivo de chamar a atenção do professor para a problemática de “dar instruções aos alunos”, levando-o a refletir sobre formas mais eficazes de transmitir instruções aos alunos. Foi programado para ser um material de apoio para uma reunião de três horas e publicado eletronicamente em formato PDF. Alguns dos conceitos explorados nesse subsídio são: - Se o professor não for cuidadoso ao dar instruções ele corre o risco de dar instruções a alunos que não estão prestando a mínima atenção ao que está sendo transmitido; - explora algumas dicas de como dar instruções, tais como : ao dar instruções fale devagar e com firmeza; verifique se todos entenderam o que fazer; as instruções devem ser o mais breve possível; encare os alunos e não comece a falar até que você tenha certeza de que todos estão prestando atenção; se você tiver de passar instruções escritas leia em voz alta; se você vai fazer com que os alunos participem das instruções defina claramente os papéis de cada um; nunca dê uma ordem a menos que você tenha certeza do que está pedindo; certifique-se sempre de que as instruções foram seguidas; certifique-se de que você sabe exatamente quais resultados quer atingir. Ainda, relaciona o ato de dar instruções com os conceitos de “*information gap*” de forma a levar os professores a reconhecer que o ato de instruir é o mais perfeito exemplo de “*information gap*” em sala de aula, além de trazer várias atividades para que o professor coloque esses princípios em prática.

Mais um escrito identificado é o que trata da “Experiência positiva da nossa sala de aula: conhecendo a perspectiva do aluno.” Esse documento, também organizado pela diretoria pedagógica do franqueador tem por objetivo principal levar o professor a agregar em seus conceitos a perspectiva dos alunos sobre o que é uma boa aula, ou em outras palavras, o que constitui uma experiência positiva em sala de aula para os alunos. Também programado para ser material de apoio de um workshop com três horas de duração e traz os resultados de uma pesquisa feita pela Redinteligente conduzida em várias escolas franqueadas. Os alunos foram perguntados sobre o que consideravam como uma boa aula. Dentre as respostas trazidas para o trabalho nesse workshop destaco: - a experiência positiva para o aluno é: 1-estudar com metodologia dinâmica (ter aulas em que o professor não segue somente o livro; ter aula com atividade fora da sala de aula; ter aulas com o

máximo aproveitamento, ou seja, só ouvir e falar inglês o tempo todo; ter aula com atividade intensas e variadas – músicas, exercícios em dupla ou grupo, brincadeiras, jogos e simulações), 2-sentir os resultados (sair falando fluentemente o idioma), 3-ter professor comprometido com a evolução da aprendizagem (ter professor que esclarece dúvidas; que respeita e entende as necessidades/dificuldades dos alunos e sabe trabalhar as diferenças pessoais), 4-ter professor que fala a linguagem do aluno (ter professor que interage com os alunos chamando-os a responder questões; ter professor amigo, que trata o aluno de igual para igual, se interessa genuinamente pela vida do aluno e conversa com o aluno fora de sala de aula).

O último escrito indireto identificado na fala dos professores é o “Feedback<sup>12</sup>, mas afinal o que eu digo para meu aluno”. Assim como os anteriores, é também produzido pela diretoria pedagógica do franqueador e disponibilizado online para utilização em um workshop de 3 horas. O objetivo central é levar o professor a refletir sobre a noção de feedback orientador, conceito que é constitutivo do sistema de avaliação. Durante sua aplicação o professor é convidado a refletir sobre as diferenças entre corrigir e avaliar, as implicações da correção e da avaliação para aprendizagem do aluno e ainda refletir sobre a utilidade do feedback tanto para os alunos (foco na aprendizagem) quanto para o professor (foco no ensino). Durante a discussão é esperado que o professor perceba que “mais que um simples retorno o feedback pode funcionar como uma ferramenta para que eles possam aperfeiçoar seus futuros planejamentos de aula.”

### **3.2.3 Escritos Democráticos**

São os escritos produzidos pelo franqueador e direcionados ao público em geral, por isso os considero como escritos indiretos. Geralmente têm a função de divulgar a marca, peças de publicidade. Assim como os subsídios, considero apenas os fragmentos que se fizeram presentes nas falas dos professores e foram inclusos nesse trabalho devido à influência que exercem na prática dos

---

<sup>12</sup> O termo Feedback é usado nesse trabalho como sendo todo o retorno que se dá ao aluno em função de qualquer produção sua, independente da qualidade dessa produção.



docentes pesquisados que, em vários momentos, deixam transparecer a preocupação em não corresponder àquilo que é anunciado.

Os trechos identificados nas falas dos professores fazem parte do conteúdo do “Website” disponibilizado pelo franqueador nacional, o que além das peças de publicidade, traz também a história da organização, sua proposta pedagógica, seus valores e crenças educacionais, projetos sociais e o compromisso com a formação completa dos alunos.

A identificação e categorização dos tipos de escritos acima mencionados permitiram-me estabelecer um paralelo com as interpretações que os professores fazem desses documentos e levantar prescrições oficiais do tipo:

### **3.2.3.1 Didático-pedagógicas**

São as prescrições diretamente relacionadas aos conceitos teóricos metodológicos advogados pela instituição e que direcionam a prática de sala de aula dos professores, a fim de que os resultados de aprendizagem postulados sejam atingidos. Dizem respeito às:

#### **PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS:**

A prescrição oficial revelada no discurso de Karina no excerto nº 1 refere-se à perspectiva sócio-construtivista de aprendizagem postulada pelo manual do professor e que permeia os materiais didáticos produzidos pelo franqueador nacional. A professora busca materializar o prescrito oficial, que atribui ao aluno um papel ativo e a co-autoria da construção dos próprios materiais, na forma de um cartaz elaborado participativamente entre professora e alunos num processo de renormalização do prefigurado (SCHWARTZ, 2003), por entender que assim atingiria objetivos de aprendizagem mais efetivos.

<p>Perspectiva educacional:</p> <p>O curso TeenMate encoraja o aprendiz a tornar-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem e ajuda a desenvolver estratégias de aprendizagem que vão contribuir para uma experiência mais produtiva e agradável e a serem co-autores dos materiais que usarão dentro de uma visão sócio-construtivista de aprendizagem.</p> <p>Fonte: Manual do professor</p>	<p>KARINA: Bruno. ☺ → agora saímos de countries and nationalities para características físicas e personalidades ... assunto que nós havíamos trabalhado também. A idéia era ter ... Uma das principais idéias era ter na sala um cartaz com essas características, com alguns países , que era até uma atividade que era para ter sido concluída na aula anterior e não foi ... daí... <b>só que assim... eu pensei... não vou trazer o cartaz pronto sendo que eles podem me dar essa resposta ... até como ... eu precisava desse ... dessa... de lembrar com eles.</b></p>
---	---

Excerto nº 1 – ACS Karina – Perspectivas educacionais

#### PAPEL DO PROFESSOR:

Da mesma forma, o papel do professor em sala de aula definido no prefácio do manual do professor é igualmente internalizado na fala da professora pesquisada. Ela se coloca no papel de par mais experiente que vai conduzir os alunos na busca pelo aprendizado (excerto nº 2). A alternativa encontrada por Karina para reorganizar o prescrito fica evidente no momento em que se coloca na mesma posição que os alunos, numa tentativa de buscar compreendê-los, incorporando o papel de guia, de condutora, papel contrário ao atribuído aos professores em metodologias mais tradicionais, nas quais o professor era considerado um transmissor de conhecimento pré-estabelecido. O fato de ela afirmar que essa prática tem levado a resultados satisfatórios pode reforçar o papel de prescrição oficial como direcionadora da prática docente no contexto pesquisado.

<p>Dentro da visão socioconstrutivista do processo de aprendizagem podemos encontrar certas suposições em relação aos papéis de professor e aluno...</p> <p>O professor desempenha um importante papel no processo, como mediador que interage com os alunos construindo conceitos e conhecimentos na língua alvo.</p> <p>Fonte: Manual do professor</p>	<p>KARINA:→ Pude perceber que eu não consigo ficar ali no ... na ... não consigo (...) como você pode perceber eles também não ☺☺☺ É uma característica deles ... levantam ... nos levantamos. <b>Dessa forma eu consigo entender o que eles estão me dizendo naquele momento de tanta inquietação, e tal. É como se eu me colocasse um pouco mais no lugar deles, pelo menos tentasse então ver o que tá acontecendo aí, então vou me juntar então com eles ... e ... realmente tem sido uma saída, com resultados mais positivos porque eu consigo alcançar meus objetivos mais facilmente do que ficar ali na frente, fazendo o quê?</b></p>
--	---

Excerto nº 2- ACS Karina – papel do professor

O Manual do professor, ao se referir aos erros cometidos pelos alunos confere a eles o “status” de inerentes ao processo de aprendizagem e atribui ao professor o papel do mediador que levará o aluno a produzir formas corretas da língua. No excerto nº 3 Roberto mostra-se atento às dificuldades dos alunos e renormaliza o prescrito oficial oferecendo a eles oportunidades extras de prática do conteúdo previamente apresentado na tentativa de fazer com que os aprendizes atinjam o resultado esperado para o estágio o qual estão cursando. A atenção do professor ao desempenho dos alunos parece ter surtido efeitos positivos a princípio, mas, logo abaixo ele diz que os alunos voltam a errar e ele sugere mais prática extra através da internet, ratificando seu papel de intervir sempre que necessário.

<p>Este material foi concebido dentro de uma visão de aprendizagem como co-construção acontecendo através da interação entre os participantes. A teoria sócia construtivista prevalece na maioria das atividades do livro. O objetivo maior é construir a língua em seus componentes sociolingüísticos, discursivos, estratégicos e lingüísticos ao invés de apresentá-la através da instrução frontal. A questão dos erros, por exemplo. Dentro dessa abordagem sócio-histórica de construção de conhecimento, cujo foco principal é a interação, os erros serão cometidos e devem ser vistos como naturais, pois vão conduzir o aprendiz em direção precisa. No entanto para que o aluno aprenda a partir dos erros que comete o professor tem um papel importante a desempenhar: o de mediador que vai, um dia, conduzir o aluno à produção de formas corretas de linguagem. Em todo caso, a correção de erros é um aspecto essencial da aprendizagem, contanto que o aluno tenha a chance de testar continuamente suas hipóteses e experimentar a linguagem ao longo do processo. Fonte: Manual do professor</p>	<p>ROBERTO: Não, em si não seria, né. Mas se eles tivessem feito... A Lívia que tinha feito terminou em dois segundos, fez rapidinho, porque ela já conhecia. Se eles tivessem a opção dos três verbos na frente teria melhorado, mas na realidade o que eu quis, <b>o meu objetivo, era como eu tinha visto que ninguém tinha feito e eu vi que algumas vezes eles confundiam – you should to work – eles usavam assim, to work ou alguma coisa do gênero, eu levei para que eles pudessem ver, eu bati bastante nisso. Até depois, na outra unidade eu percebia quando eu corrigia o resource book que eles estavam usando o should to work. Daí, eu anotava no resource book<sup>13</sup>, colocava lá um numerozinho e anotava em baixo que não deve ser usado to depois de should, e eles perderam esse vício, assim, não estão mais escrevendo.</b> Mas, o que eu queria também era mostrar que se eles tivessem feito seria mais fácil, apesar de que eu até não comentei no final, na hora que eu pedi quantas eles tinham acertado , que a Lenara tinha acertado 2 e eu disse “então vamos fazer exercícios on-line que vai melhorar isso, vocês vão compreender melhor.” (...) Agora eu vou passar o resultado deles até então nos exercícios on-line.</p>
--	--

Excerto nº 3 - ACS Roberto – papel do professor

<sup>13</sup> Resource book é parte integrante do material didático produzido pelo franqueador e caracteriza-se como um caderno de atividades extras, utilizadas principalmente como tarefa de casa.

## PAPEL DO ALUNO:

No excerto nº 4, a prescrição oficial identificada refere-se ao papel ativo atribuído ao aluno no processo de aprendizagem. Karina aceita a forma de participação do aluno por entender que essa foi a alternativa criada por ele para demonstrar seu interesse pela aula, sua vontade de participar ativamente das atividades propostas pela professora. Alinha seu discurso ao conceito de aprendiz como co-construtor de seu processo de aprendizagem, abandonando seu papel passivo de receptor de conhecimento para assumir um papel ativo, que participa, colabora consigo mesmo, com o professor e com os colegas.

<p>Papel do aluno:</p> <p>O aluno deve desempenhar um papel ativo e de forma a explorar formas de aprendizagem que melhor funcionem para si mesmo.</p> <p>Fonte: Manual do professor</p>	<p>KARINA: →O Marcel está ali por que ele ... de onde <b>ele estava tentando participar eu acho que eu não conseguia ouvi-lo e eu acho que ele queria que eu ouvisse de alguma forma, então ele veio para a frente da sala para me mostrar que ele estava participando.</b></p>
--	---

Excerto nº 4 -ACS KARINA- papel do aluno

## SÓCIO INTERACIONISMO:

A avaliação de Roberto da atitude dos alunos (excerto nº 5) vem carregada do discurso do sócio-interacionismo Vigotskiano postulado pelo manual do professor de forma a validar os conceitos da aprendizagem através da colaboração, da construção de conhecimento no social. Contribui para isso o fato de que os alunos são de faixa etária similar e constituíram laços de amizade que resultam em confiança uns nos outros. Roberto mostra-se atento a esses fatos extra-sala de aula e busca usá-los a seu favor em sala de aula.

<p>O aluno é convidado a se engajar no processo de aprendizagem desempenhando um papel mais autônomo/independente, trazendo seu próprio conhecimento para a sala de aula. Os alunos não são considerados pedaços de papel em branco sobre o qual o conhecimento pode ser impresso e sim como pessoas que têm suas próprias teorias e experiências, socialmente construídas em interações prévias em sua língua materna.</p> <p>Fonte: Manual do professor</p>	<p>ROBERTO: He likes to say bad words! ☺☺☺ <b>O interessante dessa turma é que eles colaboram um com o outro, procuram se ajudar. Assim, eles chegam meia hora antes da aula, ficam aqui no resource center<sup>14</sup>, discutem as tarefas. Termina a aula eles ficam lá na frente conversando, interagem bastante, eles são muito entrosados.</b></p>
---	---

Excerto nº 5–ACS Roberto – aprendizagem colaborativa

#### PROCESSO DE AVALIAÇÃO:

No excerto nº 6, pode-se observar claramente o diálogo entre o oficial (regimento interno: os alunos devem desenvolver ao longo do curso uma determinada porcentagem das atividades on-line do contrário não podem fazer a prova final) e o autoprescrito, a individualização. Levar os alunos até o laboratório da escola e acessar as atividades on-line mostrando-lhes as tarefas a serem desenvolvidas é a forma que Roberto encontra para motivá-los a atingir a porcentagem mínima necessária para a realização da prova. Quando não consegue planejar meios mais eficazes de levá-los a realizar as tarefas que lhes são destinadas. Para ele, o fato de ter menos dificuldades para levar os alunos a concluir as atividades designadas tem raízes nas bases sólidas construídas desde o início do semestre e que repercutem nos resultados de aprendizagem da turma como um todo. Ao reconstruir a fala dos alunos, o professor expressa os laços de confiança criados entre eles, pois a aluna prefere perguntar a ele e não ao professor virtual. Embora o fato das atividades on-line serem pré-requisito para a prova final e ainda fazerem parte da média, por si só, parece suficiente para que os alunos não deixem de realizá-las, Roberto procura subterfúgios para garantir que o prescrito seja realizado.

<sup>14</sup> Laboratório onde os alunos têm acesso à internet para que possam fazer os exercícios on-line.

<p>- Para que sejam habilitados a fazer a prova final o aluno deve concluir um mínimo de 60% das atividades denominadas “required tasks” da HOE;</p> <p>Fonte: regimento interno</p>	<p>PESQ.: Até porque as atividades on-line são parte da nota final...</p> <p><b>ROBERTO: Isso também, é, e expliquei que se eles não atingissem 60% eles não iam ser habilitados para a prova,</b> que era parte da avaliação, que falaria uma nota, por isso não fariam, e não sei o que levou eles, mais assim, <b>eu sempre procuro trazer os exercícios, explicar antes, uma coisa que eu acho muito importante é antes de passar os exercícios é tentar guiar mais ou menos. Contextualizar pra que não fique solto, sabe... Às vezes eu vinha com eles aqui no computador quando eu não conseguia visualizar uma forma de explicar o exercício em sala pra que eles fizessem então um pouco antes da aula acabar eu venho pra cá e mostro pra eles como deve ser feito, porque às vezes eles sentem insegurança de como fazer. Daí falam “Ah! Teacher, eu não consegui fazer.”</b> Esses dias, eu acho que foi nessa turma, perguntou, perguntou o uso do <u>do</u> e do <u>does</u>, sabe, uma coisa assim, uma coisinha que eu só expliquei bem rapidinho “o do usa com isso e o does usa com isso” ela disse “Ah! Ta, amanhã eu vou fazer então, eu não lembrava.”</p> <p><b>PESQ.: Mas por que ela perguntou?</b></p> <p>ROBERTO: Ela tinha um exercício na HOE para fazer. Era como se fosse uma revisão, uma coisa, uma coisa... Ela disse “ Eu fiquei em dúvida, mas eu <b>não quis perguntar para o on-line teacher.</b>” ...</p>
--	---

Excerto nº 6 –ACS Roberto – processo de avaliação.

### AS 3 FASES DE UMA TAREFA COMUNICATIVA:

Ao narrar a seqüência da aula, tanto Karina quanto Roberto, deixam clara a sua preocupação em conduzir a tarefa comunicativa de acordo com o que é estabelecido no documento oficial, ou seja, deixar explícito que existem 3 fases distintas a serem seguidas na condução da tarefa.

O excerto nº 7 reflete o alinhamento da pesquisada com a prescrição oficial no que se refere à fase de preparar o aluno para lidar com uma tarefa comunicativa, contextualizando, relacionando o assunto com o dia-a-dia do aprendiz e realizando um “open-pair”, ou seja, diálogos controlados.

<p>As três fases de uma tarefa comunicativa:</p> <p>Contextualização: Este é o momento em que professor e alunos se envolvem com a tarefa. Explicar o que eles têm a fazer não é suficiente. O professor deve criar uma atmosfera relacionando o assunto com a realidade e fornecendo um link entre as várias tarefas a serem desempenhadas.</p> <p>Sobre o “open pair”:</p> <p>São diálogos controlados conduzidos pelo professor para que a sala toda possa ouvir</p>	<p>KARINA: Bom, nós tínhamos iniciado... deixa eu me localizar... (( ...)) [[ ]] <b>Ta, eles estavam me contando o que eles... planejavam fazer, de acordo com a proposta mesmo do livro... né... tínhamos figuras... tal... nós estávamos explorando e eles estavam me contando dali daquelas figuras o que eles gostariam e me dizendo outras coisas também, do material. (( ...))</b></p> <p>KARINA: →Aí nós estamos falando das</p>
---	---

<p>os pares que estão praticando. Envolve interação professor/ aluno e aluno/aluno e ajuda a construir a auto-confiança, já que: - dá ao aluno mais vocabulário, entonação, pronúncia e gramática necessários para o desempenho da tarefa; - permite ao aluno saber exatamente o que é esperado dele – tanto em relação a itens de linguagem a serem usados quanto ao grau de complexidade a ser atingido durante o desempenho da tarefa.</p> <p>Fonte: TEP</p>	<p>resoluções do ano novo... <b>Na seqüência tá. O objetivo é que eles me contassem se eles costumam fazer isso... o que eles costumam planejar. Eu tinha perguntado anteriormente se geralmente as pessoas fazem, o que elas planejam.</b></p>
---	---

Excerto nº 7 -ACS Karina- preparação e open pair

Da mesma forma, o excerto nº 8 mostra o alinhamento de Roberto à mesma prescrição. Antes de pedir que os alunos ouçam o CD para responder às questões propostas pelo material didático ele procura explorar os recursos visuais, contextualizando a atividade para que os alunos possam entender a gravação com mais facilidade.

<p><b><u>Preparation</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Provide pre-questions (activate previous knowledge, motivate students to listen, provide a purpose/context)</li> <li>- Contextualize; Explore visual aids; Activate students' background knowledge</li> </ul> <p>Fonte: TEP</p>	<p>ROBERTO:Okay! Aqui já está no conversation scenes que eu não terminei por causa da task anterior, empatada, as duas equipes acertavam e não tinha... o objetivo que era revisar o l've just foi alcançado, eles usaram as expressões corretamente...</p> <p><b>Nesse conversation scenes tem um listening, foi explorado a figura de início, antes de iniciar a conversation eles tiveram que deduzir provavelmente o que seria essa conversation. Então tinha a figura de uma mulher e de uma pessoa, sentados em um sofá como se estivessem em um programa de TV. Daí, eles deduziram o que seria aquilo, onde estavam, o que estavam falando, quem eram e antes comentava sobre esporte, se eles tinham uma esporte celebrity, se eles gostavam de alguma pessoa... a maioria falou Ronaldinho...</b></p>
---	---

Excerto nº 8 -ACS Roberto- preparação e “open pair”

#### ESTRATÉGIAS DE LEITURA:

Karina revela em sua fala formas de conduzir seu trabalho. Desafiar os alunos faz com que se sintam motivados a buscar soluções de forma eficaz. Toma decisões no calor da ação (desenhar a linha do tempo), o que Amigues (2002)

chama de “atos de concepção” e não meras adaptações às circunstâncias. Ela se mostra satisfeita com o trabalho realizado e orgulhosa por ver os alunos aprendendo. O sucesso é atribuído à combinação entre prescrito oficial (seqüência lógica do conteúdo apresentado pelo material didático e as três fases de uma tarefa de leitura presentes no TEP) e auto-prescrito (desafio imposto pelas perguntas planejadas pela professora). O exceto nº 9 mostra a fase da preparação, a primeira de uma tarefa de leitura conforme estabelecido no TEP, momento em que o professor prepara os alunos para trabalhar com o texto proposto (uma carta) e também para usar estratégias de leitura (*skimming*).

<p>READING SKILLS Objetivo: obter informações do texto; desenvolver o pensamento crítico e ampliar a visão de mundo; revisar conceitos e idéias; desenvolver a proficiência lingüística; fornecer subsídio para discussão. INPUT DATA: Diferentes tipos de textos (narrativas, descrições, gráficos, tabelas, mapas, cartas, quotes, instructions). GROUPING Trabalho individual para a leitura silenciosa, seguido de outros tipos de arrangements (pair –work; <b>teacher-students</b>; small groups) os quais forem possíveis para a discussão dos textos ou outras follow up questions propostas. INSTRUÇÕES Alunos lêem as instruções em silêncio; Exploração de ajudas visuais. Checar compreensão. PREPARAÇÃO Professor contextualiza; fornece pré-reading questions (aciona o conhecimento prévio do aluno, motiva os alunos para a leitura, fornece um propósito (razão motivo) para que o aluno leia. Fonte: TEP</p>	<p>KARINA: <b>Conseguiram, eles iam direto no planning no texto mesmo, eles achavam primeiro o planning do que outras coisas, do que a ação propriamente dita</b>, tinham que fazer o que? Planejamento do que? PESQ.: Por que você considera que foi desafiador? KARINA: <b>[[ ]] Olha eu coloquei (...) Bom, enfim, eu não coloquei para eles que vocês têm que fazer isto que vocês têm que responder estas perguntas, eu coloquei para eles que a menina, não me lembro o nome dela agora, tinha feito planos e a gente tinha que descobrir quais eram esses planos, daí, nesse momento eu senti que eles estavam interessados em descobrir o que ela tinha planejado, e vamos lá.</b></p>
--	--

Excerto nº 9 -ACS KARINA – preparação e estratégias de leitura

ACCOUNTABILITY:

Accountability geral da aula :

A prescrição oficial identificada no excerto nº 10 diz respeito ao conceito de “accountability”. Karina reproduz o que foi previamente determinado



pelos manuais do franqueador. Sua ação em sala é direcionada pela noção de que é preciso confrontar o aluno com o conteúdo aprendido, levando-o a perceber seu progresso na aprendizagem do novo idioma e fornecendo subsídios para o planejamento de aulas posteriores.

<p>The accountability helps foster in students a perception of the way they use the language. In this phase, the teacher checks learning results and helps students realize how much they learned through the activity.</p> <p>The sort of accountability will vary according to the goal of the task. Some typical accountability activities include:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• asking students to report on their findings or on their conversations</li> <li>• comparing different results</li> <li>• dramatizing short dialogues, when they are 'short'</li> <li>• asking students about the language they used, if the focus is more on functions</li> <li>• asking students to tell how they got to their answers</li> </ul> <p>Fonte: TEP</p>	<p>KARINA: Eu caí fora da sala. É a gente tem esse momento no finalzinho. <b>Nossa accountability acontece com joguinho, com telefone sem fio ou um “eu falo, você fala de você, fala o que eu falei” e assim vai. Tudo relacionado ao assunto lógico.</b></p> <p>PESQ.: Você usa esse momento...</p> <p>KARINA: Pra encerrar a aula, como accountability da aula, dos sessenta minutos.. . na verdade 55.</p> <p>88-PESQ.: 55?</p> <p>89-KARINA:</p> <p>Então nos sentamos no chão, fizemos um circulo e tal, um telefone s/ fio... [...]</p>
---	--

Excerto nº 10 - ACS Karina- “accountability” geral da aula

“Accountability” das atividades “on-line”:

Da mesma forma, o alinhamento ao discurso normativo da “accountability” fica evidente quando Roberto inicia sua aula fazendo exatamente aquilo que foi previsto pelo manual, ou seja, confrontando o aluno com aquilo que havia aprendido através dos exercícios “on-line”, observando os resultados de aprendizagem revelados nesse confronto para usá-los como subsídio para aulas seguintes, como se vê no excerto nº 11.

<p><b>3. Accountability</b></p> <p>Momento da aula no qual o aluno é confrontado com o que aprendeu. É quando ele vai compartilhar ou mostrar aos seus pares suas conquistas, suas opiniões, ou os resultados advindos de sua tarefa, de forma que os outros alunos e ele próprio possam ter a percepção de progresso e aprendizagem.</p> <p><i>Neste sentido, o ... demanda algo novo!!!</i></p> <p>Da forma como está programado, raramente teremos tarefas de sala de aula que dependam necessariamente do <i>homework</i> dos alunos para ocorrerem. Quando essa dependência ocorrer, orientamos que o professor prepare uma <i>accountability</i> para o início da aula, para que possa saber de que forma os alunos deram conta das atividades individuais.</p> <p>Em outras palavras, esporadicamente, podemos ter uma <i>accountability</i> ocorrendo não só ao final de uma tarefa ou da aula, mas também no seu início. Isto é, a dinâmica do <b>English Plus</b> pode implicar que o <i>warm up</i> (aquela atividade rápida, de 5 minutos, que normalmente ocorre no início da aula) também dê conta de fornecer ao professor indicativos sobre o que o aluno aprendeu do conteúdo trabalhado individualmente, na internet.</p> <p>Fonte: Manual Cursos Plus</p>	<p>ROBERTO: Tem de 13 a 21 anos. Tem o André Luiz que é bem novinho, o Rafael e daí tem a Gisele que ta no quarto ano de direito, tem o Rômulo que ta assim com 18 ou 19 anos e os restantes ta nos 16... 17. Falam, falam, falam. Toda hora tem que ficar chamando pra aula. (...) <b>Aí eu tava fazendo uma accountability das atividades da HOE que apenas uma aluna tinha feito, que era a Lívia e para revisar e fechar a unidade 4, que a gente ia iniciar a unidade 5, então eu queria ver o que eles tinham aprendido, se tinham dificuldades.</b></p>
--	--

Excerto nº 11 –ACS Roberto - “accountability”: avaliação atividades on-line

PREPARAÇÃO PARA ATIVIDADES INDIVIDUAIS, CONTEXTUALIZAÇÃO, “FEEDBACK”:

As prescrições que dizem respeito a aspectos como a preparação para atividades individuais, contextualização e feedback ecoam no discurso de Roberto, que passa a impressão de que lida com esses aspectos com desenvoltura e demonstra sua satisfação pelos resultados alcançados: não encontra dificuldades para fazer com que os alunos façam as atividades “on-line”, prepara-os para terem autonomia para lidar com o processo de aprendizagem, contextualiza as atividades antes que os alunos as desenvolvam e conscientizam-nos da porcentagem mínima necessária para aprovação, conforme se vê no excerto nº 12. No entanto, é importante considerar que o papel dessas atividades para a média final do aluno pode ser um dos principais motivos para os índices de realização dos exercícios on-line. O sucesso resulta da somatória dos esforços do professor e da compulsoriedade do componente “on-line”.

*Preparação do aluno para se organizar e lidar com as tarefas individuais*

No entanto, de acordo com alguns dos resultados da nossa pesquisa (relatos de professores e alunos), percebemos que a quantidade de tarefas feitas pelos alunos **umenta** quando o professor **contextualiza** a atividade individual e faz a sua **relação** com o **conteúdo de sala de aula**.

Um outro fator que nos parece relevante é o papel do **feedback orientador** que:

- pode ser **oral** ou **escrito**;
- deve **orientar** o aluno em relação ao que ele deve fazer ou refazer, ou seja, indica um **foco de trabalho** para o aluno;
- realinha **objetivos** de trabalho para o aluno e professor;
- ajusta **expectativas**;
- indica **progressos** e **dificuldades**.

Acreditamos que este *feedback* motiva o aluno e consegue dele maior comprometimento com sua aprendizagem.

Para que isto ocorra, é necessário que os professores:

- conheçam o conteúdo das tarefas disponíveis na **House of English**;
- acompanhem o progresso desses alunos através do *Student's Report*;
- cobrem dos alunos as tarefas obrigatórias e os incentivem a fazer as tarefas opcionais.
- *Autonomia*

*Identificando dificuldades e definindo plano de trabalho individual*

- É importante que o professor tenha **conhecimento** das dificuldades dos alunos. Afinal de contas, o **alto grau de individualização** é o grande **diferencial** deste curso.

O processo de acompanhamento é extremamente **importante** para manter os **alunos envolvidos**. Organize-se, fazendo uma **tabela** com todas as **tarefas e deadlines** passados para suas turmas.

Fonte: Manual Cursos Plus

ROBERTO: Então... No começo do ano eu expliquei pra todas as minhas turmas, aliás eu não tenho tido dificuldades com as minhas turmas com isso, **alguns alunos em especial não fazem mesmo. Não fazem por ser aluno da faculdade que falam “ah! Teacher! No final eu faço tudo**. Eu deixei bem claro de início qual era a importância para o aprendizado principalmente para o primeiro livro, eles têm consciência disso. Depois eu expliquei a questão da prova que a gente exigia um percentual para eles fazerem a prova. **O que eu procuro fazer é sempre acompanha-los através do hotline, sempre sinalizando o que eles precisam melhorar...**

PESQ.: Até porque as atividades on-line são parte da nota final...

ROBERTO: Isso também, é, e expliquei que se eles não atingissem 60% eles não iam ser habilitados para a prova, que era parte da avaliação, que falaria uma nota, por isso não fariam, e não sei o que levou eles, mais assim, eu sempre procuro trazer os exercícios, explicar antes, uma coisa que eu acho muito importante é antes de passar os exercícios é tentar guiar mais ou menos. **Contextualizar pra que não fique solto, sabe... Às vezes eu vinha com eles aqui no computador quando eu não conseguia visualizar uma forma de explicar o exercício em sala pra que eles fizessem então um pouco antes da aula acabar eu venho pra cá e mostro pra eles como deve ser feito, porque às vezes eles sentem insegurança de como fazer**. Daí falam “Ah! Teacher, eu não consegui fazer.” Esses dias, eu acho que foi nessa turma, perguntou, perguntou o uso do do e do does, sabe, uma coisa assim, uma coisinha que eu só expliquei bem rapidinho “o do usa com isso e o does usa com isso” ela disse “Ah! Ta, amanhã eu vou fazer então, eu não lembrava.”

Excerto nº 12 – ACS Roberto: preparação para atividades individuais, contextualização, “feedback”.

## FORNECIMENTO DE INSTRUÇÕES:

No excerto nº 13, os documentos oficiais são identificados quando a professora põe em prática o que foi explicitamente ordenado pelo manual ao propor uma “information gap activity” e colocar-se como exemplo, de forma a dar aos alunos um modelo do que era esperado durante o desempenho da tarefa. Karina explicita o seu cuidado ao dar instruções de forma clara, visando o objetivo maior que é o engajamento dos alunos na atividade proposta.

<p>Teachers should...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- spend less time telling students what to do, and more time showing what has to be done;</li> <li>- explore the authentic information-gap situation presented by the context (students don.t know something the teacher does . what to do).</li> <li>- emphasize and repeat key-words (match, below, pairs, odd-man-out).</li> </ul> <p>Fonte: Getting instructions across</p>	<p>KARINA: → É ... mas na verdade essa era a idéia mesmo, que eu mostrasse como que a brincadeira ia funcionar.</p>
--	---

Excerto nº 13 -ACS Karina- dando instruções

Indicação de tempo para realização da tarefa:

O estabelecimento de um tempo para que o aluno realize as atividades propostas é previsto em um dos subsídios para reuniões pedagógicas e cumprido por Roberto durante a “*accountability*” dos exercícios “on-line”, quando ele estabelece o tempo de dois minutos para que os alunos concluam a tarefa proposta por ele. O tempo estabelecido fugiu ao planejado, como mostra o excerto nº 14, e se mostrou insuficiente para a realização da tarefa devido a fatores não previstos pelo professor, o que acabou, segundo ele, prejudicando o andamento da aula como um todo. O gerenciamento do tempo de aula é um dos itens que vai aparecer com frequência na autoconfrontação cruzada e será discutido ainda nessa análise.

<p>Instructions given should have the indication of the amount of time students will have for the task.</p> <p>Fonte: Subsídio: Getting instructions across</p>	<p>ROBERTO:</p> <p><b>Eu dei a eles dois minutos, levou muito mais, não foram dois minutos. (...)</b></p>
---	---

Excerto nº 14 -ACS Roberto- indicação de tempo

#### COMPROMETIMENTO COM A APRENDIZAGEM DO ALUNO:

O comprometimento com a aprendizagem do aluno é outra prescrição oficial revelada no discurso de Karina no excerto nº 15. Ela assume seu papel de gerente dos processos de aprendizagem, busca recriar o meio em que atua de forma a produzir novas normas, o que Schwartz (2000) chama de uso de si por si e de si pelo outro. A atenção ao desenvolvimento biológico dos alunos e conseqüente mudança de interesse engaja a professora em um processo constante de redefinição de objetivos, adaptação e reconcepção tanto do prescrito normativo quanto dos recursos disponíveis, ajustando-os às necessidades dos alunos. A professora assume um papel de mediadora entre a situação real de sua sala de aula e a situação ideal previamente concebida pelos escritos oficiais.

<p>“A experiência positiva para o aluno é ter professor comprometido com a evolução da aprendizagem; ter professor que entende e respeita as necessidades e dificuldades de cada aluno e sabe trabalhar as diferenças pessoais”.</p> <p>Fonte: A experiência positiva de nossa sala de aula.</p>	<p><b>KARINA: O que eu percebo é que estratégias que eu usei semestre passado já não surtem o mesmo efeito quanto surtiam. Pela questão da idade, a fase deles que... é... mudou, né. Então eu to sempre assim, tendo que buscar idéias, estratégias, o que vai ser atrativo, como que eu vou lidar com isso hoje, a cada dia, a cada aula.</b></p>
--	---

Excerto nº 15 -ACS Karina- comprometimento com a aprendizagem do aluno

## COMUNICAÇÃO EXTRA-SALA DE AULA:

A comunicação com os alunos fora da sala de aula, conforme prescrito no subsídio para reunião pedagógica, tem por objetivo a aproximação, a demonstração de interesse pelo cotidiano, o desenvolvimento de vínculos afetivos importantes para a aprendizagem. Nos excertos nº 16 e 17, o professor pesquisado revela fazer uso de ferramentas tecnológicas não previstas oficialmente (MSN e ORKUT), transformando-as em meio de trabalho com o intuito de provocar essa aproximação e passar uma imagem inovadora, de forma a atingir resultados satisfatórios. Essas ferramentas fazem parte do dia-a-dia, principalmente de adolescentes, e facilitam a comunicação, colocando o professor no mesmo patamar que o aluno e sua eficiência fica clara quando professor relata o fato da mãe de um aluno ter vindo agradecer-lo pelas transformações no comportamento do filho. O excerto nº 17 revela também uma inovação em relação ao prescrito pelo regimento interno da unidade franqueada que prevê que o professor deve entrar em contato com o aluno que falta às aulas por telefone e o pesquisado prefere fazer uso de outra ferramenta (MSN).

<p>A experiência positiva para o aluno é:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ter professor que fala a linguagem do aluno, ter professor amigo,</li> <li>- que trata o aluno de igual para igual, se interessa genuinamente pela vida do aluno,</li> <li>- conversa com o aluno fora da sala de aula, ter professor dinâmico, entusiasmado, legal, que estimula os alunos.</li> <li>- manter contato contínuo com seus alunos por e-mail, hotline, telefone, etc, para desenvolver a afetividade.</li> </ul> <p>Fontes: Subsídio: A experiência positiva de nossa sala de aula/ regimento interno.</p>	<p>ROBERTO: .... Esses dias a gente conversando no MSN, porque meus alunos todos têm MSN, e ela falou “Teacher, melhorou um monte depois que eu fiz o resource book. To entendendo melhor.” E eles fazem, eles têm um índice melhor que... depois eu vou passar o índice que cada um tinha feito da HOE, ta na seqüência.</p> <p>ROBERTO: ☺ Não. Esses dias, até um dia nessa turma, a gente fez um trabalho de Páscoa lá fora e depois a gente voltou pra sala e eu toquei uma música. Eles quase derrubaram a escola, as outras turmas queriam entrar na sala porque disseram que ali estava tendo aula. Eles estavam cantando, sabe? Eles são bem motivados, eles vem para a escola, quando faltam eu nem preciso ligar. <b>A maioria tem MSN e eles já perguntam “teacher, o que você fez hoje?” Então às vezes nem preciso entrar em contato, eles mesmos já ...</b></p> <p><b>PESQ.: Como funciona esse contato pelo MSN? Todos têm?</b></p> <p>ROBERTO: <b>Nem todos... mas eu acho que a maioria... Acho que só o Rafael e o André não têm. Se não no MSN é no ORKUT, eles mandam mensagens pelo ORKUT.</b></p>
---	---

Excertos nº 16 e 17 –ACS Roberto- comunicação extra sala de aula

## RESPONSABILIDADE SOCIAL:

No excerto nº 18 a pesquisadora provoca uma reflexão sobre os objetivos educacionais postulados pela escola e Karina demonstra estar atenta para o discurso institucional da formação de cidadãos e das aulas dinâmicas. Mesmo não considerando que suas aulas estejam totalmente adequadas a esse discurso deixa clara a sua intenção de atingir esse objetivo. Na unidade franqueada, objeto dessa pesquisa, durante o programa em-serviço o professor é frequentemente convidado a “assistir” uma consultora de vendas atendendo um aluno potencial e a refletir se sua prática está condizente com a do professor que a consultora está anunciando. Isso faz com que o professor passe a ser cobrado com base naquele profissional anunciado: dinâmico, divertido, criativo e que vai levar o aluno a falar inglês fluentemente.

<p><b>A responsabilidade social na rede</b></p> <p>A rede posiciona-se no mercado como “uma empresa preocupada com o meio em que vive”, o que faz com que o professor seja ainda cobrado por um maior engajamento em problemas sociais, levando estes “problemas” para a sala de aula, provocando debates, levando o aluno a desenvolver um senso crítico a respeito de temas que são de interesse da sociedade como um todo.</p> <p>Fonte: Website</p>	<p>PESQ.: Pensando nessa aulas que acabamos de assistir e em sua prática de forma geral. De que forma sua prática em sala vai ao encontro dos objetivos da escola, dos alunos, de seus próprios objetivos?</p> <p>KARINA: Nessas duas aulas não vai muito ao encontro.</p> <p>PESQ.: Por que você acha que não?</p> <p>KARINA: <b>Olha essa questão de ser cidadão do mundo, das campanhas... Dinâmica eu até diria que foi, mas não ainda da forma como eu acredito que seja uma aula dinâmica. Falta ainda, acho que não foi do jeito que eu gostaria, não foi dinâmica a ponto de corresponder totalmente com o meu grupo, não foi. É, objetivos alcançados, vários.</b></p>
---	---

Excerto nº 18 -ACS Karina – cidadão do mundo e dinamismo

A prescrição da responsabilidade social é também repetida por Roberto. No excerto nº 19, revela como esses aspectos são consolidados em sua sala de aula e a participação dos alunos nos temas propostos. Sua fala em defesa do institucional é enfática e ele procura ressaltar o quanto os alunos se envolvem com as campanhas desenvolvidas pela rede e as questões ambientais. No entanto, quando questionado pela pesquisadora sobre o uso da língua inglesa na apresentação desses projetos deixa transparecer que, muitas vezes, os alunos não têm a fluência necessária para expressar pontos de vista na língua alvo, o que

acaba levando-os a falar mais português em sala de aula e não contribuindo muito para o desenvolvimento da competência comunicativa.

<p>Passeios ecológicos, festas, projetos culturais fazem parte do programa das aulas.</p> <p>Ensino de idioma como agente agregador na formação de um cidadão.</p> <p>Fonte: Website</p>	<p>ROBERTO: Não, eu acho que eles fizeram o projeto... primeiro as meninas se preocuparam mais em encontrar figurinhas bonitinhas pra expressar o que elas queriam né. Mas eles fizeram o projeto, eles têm essa preocupação de cuidar do ambiente, então quando tem alguma coisa aqui na escola, quando tinha aquele “consumo consciente” eles se preocupavam, queriam fazer coisas pra mobilizar, até uma vez eles queriam fazer um jardim aqui no canto. Então eles sentem essa obrigação de preservar, tanto que assim, nos slides que eles fizeram, eles colocavam que a gente deve preservar a natureza porque se não nossos filhos não vão ter acesso ao que a gente tem hoje, que vai prejudicar o futuro, que a água vai terminar que não vai ter água pra beber, né assim. Mas o inglês... usaram, é... até alguns, eles, eu, apesar de eu ter explicado o projeto eles não entenderam que era pra ser usado o have to, o should e foram construindo frases maiores, usaram algumas vezes, mas eu acho que eles levaram mais para o lado do que deveria e do que não deveria ser feito do que... a idéia em si do meio ambiente, daí falaram até depois de apresentar, acho que foi o Tiago que falou “Ah! Teacher, lá no meu prédio eles pegam a água da chuva pra lavar a calçada! Eles discutem bem, é uma idéia, até em sala de aula, nessa unidade teve alguma coisa de coleta de lixo, daí uma delas lembrou que tinha o lixo aqui na escola, a Lívia lembrou que a mãe dela traz, ou alguém traz, então envolve, sempre envolve. Mas eles não conseguem falar tudo em inglês, né... eles são nível pré-intermediário ...</p>
--	---

Excerto nº 19 –ACS Roberto – Responsabilidade social

### 3.2.3.2 Prescrições instrumentais

Dizem respeito às ferramentas disponibilizadas tanto pelo franqueador quanto pela escola para que os conceitos metodológicos se materializem e os resultados de aprendizagem sejam atingidos.

#### COMPULSORIEDADE DO USO DO LIVRO DIDÁTICO:

O regimento interno da unidade franqueada enfatiza a obrigatoriedade do uso do livro didático produzido pelo franqueador nacional. No



excerto nº 20, Karina repete o discurso oficial, porém, salienta suas estratégias para suprir as deficiências do material, em um processo de renormalização do prescrito e revelando os aspectos de seu trabalho real.

Ministrar aulas seguindo o nosso sistema de ensino e fazer plano de aula baseado no TAF (Task Analysis Framework); o livro didático é instrumento oficial e de uso obrigatório.

KARINA: →Sempre que ... eles adoram quando não usam o livro, não é não usar o livro no sentido de não ter aula, não é isso. Eles fazem, mas eles gostam de coisas... Outras coisas, por exemplo, power-point funciona muito bem com eles, até o retro projetor, até cartazes, eles participam bastante, **mas o livro eu vejo que não os atrai... assim o material, eu digo em termos de material, de papel, de cor, de figuras, mas tem de usar, né! Não dá para ficar levando coisa diferente toda aula se não, não damos conta do conteúdo.**

Fonte: Regimento Interno

Excerto nº 20 -ACS Karina- obrigatoriedade do uso do material didático.

#### IMPORTÂNCIA DO “RESOURCE BOOK”:

A questão da importância do caderno de atividades como provedor de prática extra para a consolidação dos conteúdos de sala de aula e do professor como “decision maker” são assumidas pelo pesquisado. Em sua fala, demonstra a sua satisfação pelo trabalho realizado, por conseguir transmitir essa importância para os alunos, levando-os a desenvolver as tarefas propostas e perceber os resultados de aprendizagem obtidos a partir da realização das mesmas. O que é narrado pelo pesquisado no excerto nº 21, pode ser caracterizado como uma tentativa bem sucedida de realização do prefigurado, um forte revozeamento do prescrito oficial. Ter constância no livro de atividades e fazê-lo, obrigatoriamente, é parte da estratégia para garantir resultados de aprendizagem satisfatórios e conseqüente manutenção dos alunos motivados e estudando.

<p>O Resource book oferece oportunidades para consolidação e expansão do conteúdo que os alunos aprenderam em sala de aula. Algumas das sessões correspondem às do student's book: Through focus on language and vocabulary build-up são oferecidas aos alunos oportunidades de prática e expansão do conteúdo aprendido ao longo da unidade(...) desde o princípio o professor deve mostrar ao aluno a forma como eles devem trabalhar com os exercícios em casa.</p> <p>Fonte: Manual do Professor</p>	<p>ROBERTO: Não, é assim, essa turma é a que tem, acho que da escola, a que mais faz HOE. Eles fazem praticamente tudo. O Rômulo, por exemplo, já terminou as seis unidades, a gente ainda nem terminou o livro e ele já terminou as seis unidades com média 100. A Lenara faz bastante HOE, o Tiago também faz, desses o Rafael e o André são os que fazem menos, os mais novinhos, os outros já têm uma consciência do que é e porque dever ser feito. Eles falam em sala de aula "Ah! Se a gente fizer HOE... Ah! Teacher, eu vi tal coisa". As vezes, alguns exercícios que eu nem chamei, eles comentam, falam "Ah! Eu vi isso aqui lá na HOE, naquela primeira unidade que falava de cabelo grisalho." Daí a Lenara falou também "Ah! Teacher eu vi também na HOE." <b>Por que eu pedi que eles fizessem antes, né, e eles levam para a sala, eles têm consciência do Resource book, por exemplo, a Poli que disse que tava tendo dificuldade pra entender, daí eu passei, expliquei pra ela fazer o resource book e ela antes tava copiando da Lenara. Daí eu falei assim "Olha Poli, vamos tentar fazer, você não precisa ter pressa, se você quiser entregar depois, se você precisar de um prazo maior, pode entregar depois." Esses dias a gente conversando no MSN, porque meus alunos todos têm MSN, e ela falou "Teacher, melhorou um monte depois que eu fiz o resource book. To entendendo melhor." E eles fazem, eles têm um índice melhor que... depois eu vou passar o índice que cada um tinha feito da HOE, ta na seqüência.</b></p>
--	---

Excerto nº 21 –ACS Roberto – importância do Resource book e papel do professor.

PORTAL DOS CURSOS MISTOS:

O excerto nº 22 demonstra a sintonia entre professor pesquisado e discurso institucional e ilustra sua tentativa de conciliar a vantagem anunciada dos cursos mistos sobre os presenciais com a realidade da sala de aula. Ao mesmo tempo em que não pode deixar de lado o prescrito de forma a atingir os resultados anunciados, precisa lançar mão de estratégias para fazer com que o aluno faça as atividades "on-line", o professor precisa lidar com o real da atividade: se forçar muito o aluno perde o interesse, já que a prescrição de tarefa ao aluno não é garantia imediata de engajamento nas atividades propostas, há que se considerar o tempo coletivo, necessário para esse engajamento (AMIGUES, 2002). São as várias faces do trabalho real. É interessante observar que o professor não questiona a eficiência

e importância do prescrito e sim, procura subterfúgios para fazer com que os alunos desenvolvam as atividades propostas sem discutir a relevância destas.

<p>O aprendizado se complementa com a sua participação ativa no portal House of English.com: além de atividades para sistematizar o conteúdo visto em sala de aula, você pode participar de chats , web talks, fóruns, jogos como caça palavras, forca e palavras cruzadas, e trocar emails com e-pals de outras escolas . Todos esses serviços do portal contam com a assistência do Online Teacher.</p> <p>Fonte: Website</p>	<p>ROBERTO: Eu acho que o aluno que faz HOE vem para aula bem mais preparado, seja com vocabulário, uma palavrinha ou duas diferentes, alguma coisa assim. Questão de estruturação de frase eu acho que eles estruturam bem melhor, então acho que é assim uma ferramenta muito boa pra se utilizar em sala de aula, desses que fizeram 100%, o Rômulo e a Gisele que fez 80 e pouco, eles têm uma estruturação que assim, é muito improvável que você corrija alguma coisa dessa estruturação. Eles fazem, se dedicam, fazem Resource book, então eu acho que a HOE influência e muito no aprendizado, dá um mais no que é visto em sala de aula, então ele aumenta assim, esse leque do aprendizado dele.</p>
---	---

Excerto nº 22 -ACS Roberto- papel da “internet”

#### FEEDBACK ONLINE:

Roberto faz uso da ferramenta oficial designada para o acompanhamento do desempenho dos alunos nas atividades on-line.

<p>□ O professor deve utilizar sempre o <b>Hot Line</b> para orientar o aluno. Da mesma forma que o SIR, as <b>mensagens</b> devem especificar a <b>dificuldade do aluno</b>, propor a <b> tarefa</b>, dar todo tipo de <b>informação/instrução</b> para a execução da mesma e não esquecer dos <b>deadlines</b>.</p> <p>Fonte: Manual Cursos Plus</p>	<p>ROBERTO: Então... No começo do ano eu expliquei pra todas as minhas turmas, aliás eu não tenho tido dificuldades com as minhas turmas com isso, alguns alunos em especial não fazem mesmo. Não fazem por ser aluno da faculdade que falam “ah! Teacher! No final eu faço tudo. Eu deixei bem claro de início qual era a importância para o aprendizado principalmente para o primeiro livro, eles têm consciência disso. Depois eu expliquei a questão da prova que a gente exigia um percentual para eles fazerem a prova. <b>O que eu procuro fazer é sempre acompanha-los através do hotline, sempre sinalizando o que eles precisam melhorar...</b></p>
--	--

Excerto nº 23 -ACS Roberto – “Hot line”

#### BOLETIM:

No excerto nº 24, chama a atenção o fato de que, para compatibilizar prescrição oficial (aluno deve cumprir um mínimo de atividades “on-line” para ser

promovido ao estágio seguinte) e contexto real de sala de aula (alunos não desenvolvem as atividades no tempo apropriado e com o desempenho desejado) o professor desenvolve seu próprio estilo promovendo uma gênese instrumental (AMIGUES, 2002) quando atribui à ferramenta oficial um papel diferente do institucionalmente prefigurado. O boletim, ferramenta individual (cada aluno tem acesso somente ao seu e o professor tem acesso a todos), criada para que o aprendiz e o professor possam acompanhar a evolução da aprendizagem *on line*, é deslocado desse ambiente para a sala de aula como forma de incentivar uma competição entre os alunos, levando-os a produzir mais, para não ficar com nota menor que a do amigo. A informação individual passa a ser compartilhada por todos no momento em que o professor expõe as notas para a turma toda. No entanto, ele se preocupa em não expor o aluno através desse percentual.

A coação (autoprescrita) é a forma utilizada para fazer com que prescrição institucional seja alcançada. Como forma de demonstrar respeito ao prescrito é que reorganiza seu meio para conseguir os resultados esperados e transformam os conflitos em atividades eficazes. Embora admita não saber se essa é a forma mais adequada para se proceder, agindo assim, tem sido, até certo ponto, bem sucedido e conseguido fazer com que os alunos desenvolvam as atividades necessárias para o bom andamento do curso.

<p>Acreditamos que este <i>feedback</i> motiva o aluno e consegue dele maior comprometimento com sua aprendizagem.</p> <p>Para que isto ocorra, é necessário que os professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ conheçam o conteúdo das tarefas disponíveis na <b>House of English</b>;</li> <li>□ acompanhem o progresso desses alunos através do <i>Student's Report</i>;</li> <li>□ cobrem dos alunos as tarefas obrigatórias e os incentivem a fazer as tarefas opcionais.</li> </ul> <p>(...)</p> <p>Neste sentido, é função do professor colocar à disposição do aluno todos os recursos disponíveis para que este, através de um trabalho coletivo e individualizado, alcance resultados qualificados de aprendizagem ao final do estágio.</p> <p>Para que isso ocorra, é preciso que se</p>	<p>ROBERTO:Eu sempre faço assim: Ao final de cada unidade, pra que eles possam... porque às vezes <b>eles não acessam o report card porque eles não sabem...</b> na realidade eu não sei se está sendo certo ou errado, por que às vezes eu posso estar expondo alguém, né, em questão de nota. Dessa vez eu passei, eu passei a média de alguns, por exemplo, quem... outros, que nem a Poli, <b>eu citei só que ela fez só 27.3% da unidade, não falei a nota, a notas tinha ficado em 79% ou 80% a média dos exercícios.</b> Eu levo para que eles possam acompanhar e pra que eles possam ver. Às vezes algum fala "Ah! Mas ele sabe mais que eu, ou, Ah! Mas ele sabe fazer esses exercícios melhor que eu." Não explicitamente falando, mas, a maioria, assim, que faz os exercícios on-line, uns 3 ou 4 que fazem com frequência, eles têm desempenho melhor em sala de aula. Então eu falo abertamente, se você fizer os</p>
---	--

<p>estabeleçam, desde o início, as “regras do jogo”, para que todos saibam qual a melhor maneira de se atingir os objetivos de aprendizagem previstos para o estágio em questão.</p> <p><i>Mas mudou alguma coisa em relação ao nosso sistema de avaliação?</i></p> <p><i>Não!</i> Em termos de princípios, continua tudo igual. Os alunos são avaliados ao longo de todo estágio e, em cada uma das etapas (3 ao todo), ele recebe notas, que chamamos de médias parciais. Estas médias parciais são originadas de:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. atividades on-line pré-selecionadas;</li> <li>2. atividades selecionadas feitas em sala de aula; e</li> <li>3. atividades de escrita.</li> </ol> <p>Ao final do estágio, teremos 3 <b>médias parciais + a nota do teste escrito e oral</b>, compondo a <b>média final do aluno</b>.</p> <p>- Para que sejam habilitados a fazer a prova final o aluno deve concluir um mínimo de 60% das atividades denominadas “required tasks” da HOE;</p> <p>Fontes: Manual cursos Plus e regimento interno</p>	<p>exercícios on-line você vai ficar igual a ele, não comparo óbvio, até porque não acho correto comparar um aluno com o outro, mas eu levo pra que eles acompanhem os resultados e possam ver assim “ <b>Ah! Se o outro fez 100% eu também posso fazer.</b>” <b>Pra que eles sintam a necessidade de que eles devem fazer os exercícios também. É meio que uma forma de coação, né, digamos assim pra que eles possam fazer. Se o outro fez 100% eu fiz 0%. E nisso eu acho que é o que ta impulsionando pelo menos nessa turma...</b></p>
---	---

Excerto nº 24 –ACS Roberto: % de atividades a serem cumpridas.

### 3.2.3.3 Prescrições administrativo-organizacionais

São ações extra-sala de aula. Esses tipos de prescrições estão relacionados a procedimentos internos da franquia e da unidade franqueada em situações específicas.

#### REPOSIÇÃO DE AULA:

O regimento interno da unidade franqueada atribui ao professor a obrigação de comunicar a coordenação pedagógica quando o aluno falta e ligar para esse mesmo aluno para marcar uma reposição da aula dada, quando necessário. Em dois momentos da ACS (excertos nº 25 e 26) Karina menciona que

precisa repor aula para alunos que haviam faltado expressando assim o cumprimento do prefigurado.

<p>- Ligar para alunos com duas faltas seguidas e solicitar junto à coordenação uma aula extra para a reposição de conteúdo, caso seja necessário, comunique ao aluno o custo desta reposição;</p>	<p>KARINA: Isso. (...) Aí é a Manu me lembrando que nós temos uma reposição de aula.</p>
<p>Fonte: Regimento Interno</p>	<p>KARINA: Foi... Foi... Eu acho que a dinâmica da aula foi boa. (...) Depois eu tive reposição de aula com o Bruno e a Fabiana. (...)</p>

Excertos nº 25 e 26 -ACS Karina- reposição de aula

#### CONTATO COM ALUNO FALTANTE:

O procedimento de ligar para o aluno também aparece na fala de Roberto, porém com uma inovação. O excerto nº 27 revela que ao invés de entrar em contato com o aluno que falta às aulas por telefone, o pesquisado prefere fazer uso de outra ferramenta (MSN) para passar ao aluno o conteúdo trabalhado em sala.

<p>- Ligar para alunos com duas faltas seguidas e solicitar junto à coordenação uma aula extra para a reposição de conteúdo, caso seja necessário, comunique ao aluno o custo desta reposição;</p>	<p>ROBERTO: ☺ Não. Esses dias, até um dia nessa turma, a gente fez um trabalho de Páscoa lá fora e depois a gente voltou pra sala e eu toquei uma música. Eles quase derrubaram a escola, as outras turmas queriam entrar na sala porque disseram que ali estava tendo aula. Eles estavam cantando, sabe? Eles são bem motivados, e lês vem para a escola, quando faltam eu nem preciso ligar. <b>A maioria tem MSN e eles já perguntam “teacher, o que você fez hoje?” Então às vezes nem preciso entrar em contato, eles mesmos já ...</b></p>
<p>Fonte: Regimento Interno</p>	

Excerto nº 27 -ACS Roberto- contato com aluno faltante

O levantamento dos momentos de fala (ACS) que fazem referência aos escritos oficiais e sua classificação possibilitou a visualização de prescrições provenientes de todos os grupos de escritos institucionais, tanto normativos (permitem o cumprimento da tarefa prescrita) quanto democráticos (difundem idéias e conhecimento para o público geral) (SOUZA-e-SILVA, 2003) e que são reguladores das ações do professor em sala.

Roberto e Karina centraram seus discursos nas prescrições do franqueador nacional, reforçando-as e ratificando a força dessas no desempenho do trabalho de ensino. A partir do momento em que pautam suas práticas no prescrito, revelam um poder de decisão restrito a questões pontuais de sala de aula e cujo objetivo visa sempre a busca por técnicas capazes de levá-los a fazerem melhor o que estão fazendo. No desempenho do trabalho de ensino, visam melhores resultados quantitativos, em uma relação de passividade e subordinação ao prescrito, que se mostra própria do contexto de franquias de negócios formatados.

Em meio à busca pela “excelência”, surgem impedimentos de ordens diversas, que busco caracterizar a seguir.

### **3.2.3.4 Análise dos Impedimentos**

Caracterizo como impedimento todo acontecimento que foge ao prescrito, que não é previsto pelos manuais e conseqüentemente, não é previsto no plano de aula do professor. Tanto durante as sessões de autoconfrontação simples quanto na cruzada, Roberto e Karina revelaram através de suas falas fatores diversos presentes em sala de aula que dificultam ou impedem suas ações. Os impedimentos são identificáveis sobre tudo nos relatos de atividades contrariada e, muitas vezes, são independentes da vontade do professor, originando-se em fatores externos, dependentes dos alunos e da instituição e contrários às intenções dos professores. Os escritos normativos não prevêm, por exemplo, fatores como impaciência, conversa paralela, agressividade, falta de motivação etc e que são recorrentes tanto na fala de Karina quanto na de Roberto.

#### **Impaciência:**

No excerto nº 28, Karina encontra razões para o insucesso da atividade proposta na falta de paciência dos alunos para esperar o final de suas instruções. Através de sua fala é possível depreender que ela tenta dar conta da atividade tal qual foi planejada, mas é impedida pela atuação dos alunos. Seu relato

culmina em uma auto-crítica que expressa sua decepção por não ter, segundo ela, planejado adequadamente sua aula.

KARINA: Eles tinham que descobrir, né... quem era a pessoa, eles tinham que arriscar, então alguns falaram, eles não tiveram paciência de esperar, por isso eu acho que demorou demais, ficou meio maçante, chegou uma hora eles não queriam ... eles não tinham mais paciência, né... se bem que eu, falando já algo que está acontecendo agora, [ ] eles tinham que fazer as perguntas (...) talvez muita informação para um game só. Mesmo sendo a proposta do livro eu poderia talvez ter refletido um pouco mais, por quê não? Pensado no número de alunos que eu tenho.

Excerto nº 28 –ACS Karina: impaciência dos alunos

### **Agressividade:**

Mais um fator apontado diz respeito a um aluno em especial, que tem atitudes agressivas em relação aos colegas de sala (excerto nº 29). Em sua avaliação, as atitudes desse aluno obrigam-na a parar a aula para tomar providências. Isso parece ser um fato recorrente e ela cita até mesmo o nome da responsável pela criança, dizendo já ter conversado com ela e mesmo assim o problema continua, caracterizando-se como um fato que transcende a sala de aula e que não depende apenas do professor para ser resolvido.

KARINA: Não sei se tem aí ... não sei se passa ... Tem um momento que o Renato dá um chute em um coleguinha. Ele ainda tem umas atitudes bem ... bem agressivas ... ele tem fases. Isso atrapalha, né... tenho que parar a aula para atender... Já conversei com a mãe, mas não resolveu...

Excerto nº 29 –ACS Karina: agressividade

### **Desinteresse/desmotivação:**

A apatia de alguns alunos em relação à aprendizagem da língua inglesa ou porque não gostam ou porque são obrigados pelos pais a virem para a escola é identificada em alguns trechos tanto das autoconfrontações simples quanto da cruzada. O aluno desmotivado leva o professor a lançar mão de estratégias não previstas para engajá-lo nas atividades propostas. Nos excertos nº 30 e 31, Roberto



relata a atenção especial dispensada a um aluno que só realiza as atividades propostas após sua intervenção. Essa atenção individual se traduz em menos atenção para o grupo e mais tempo de aula consumido.

ROBERTO: O Rafael é aquele moreninho do canto. Ele não gosta, tem que ficar chamando ele. No começo da aula eu pego o livro dele e abro porque se não ele não faz nada. Só que ele é do tipo que você pediu para fazer, ele enrola, se deixar ele não faz nada, só que se ficar em cima dela ele faz e em segundos termina tudo.

PESQ.: é preguiçoso.

ROBERTO: É, ele gosta que fique chamando ele, tipo “Vamos fazer?”.

ROBERTO: O Rafael nunca entende nada no começo da explicação, não entende desde o começo.

ROBERTO: Eles quiseram sentar no chão. O Rafael é assim em todos os exercícios “Eu não entendo, eu não entendo.” Aí eu chego pra ele e falo “Rafael, do it!” Aí ele faz tudo em um segundo.

Excertos nº 30 e 31- ACS Roberto: desinteresse.

O fragmento 32 traz novamente a expressão de apreciação do professor sobre a atitude do grupo. Ao contrário da Karina no excerto nº 30, Roberto não busca em si próprio ou em sua prática justificativas para a falta de interesse dos alunos. Diante dos impedimentos impostos, busca outras alternativas para reorganizar o prefigurado de forma a mantê-los motivados.

ROBERTO: Aí nós já estávamos no conversation scenes que era a apresentação do tópico da unidade. Daí eu questionei sobre a “sport celebrity” deles lá, que era o começo, depois explorei as figuras pra depois colocar o CD para eles ouvirem e entrar na atividade. Já estava quase terminando a aula e eles não queriam mais fazer nada. Na verdade, não tinha tão pouco tempo assim, uns 20 minutos. Tinha tempo ainda, mas eles não queriam, queriam brincar, daí eu tive que adaptar um pouco, tentar deixar mais dinâmica a aula... ((...))

Excerto nº 32 –ACC Karina/ Roberto: desinteresse

### **Conversa paralela:**

Alunos pré-adolescentes e adolescentes tendem a falar muito em sala, mas na língua materna. Algumas vezes o próprio assunto dos materiais serve de “input”, no entanto acabam desviando o tema central proposto e não falando a

língua alvo. Esse fator é recorrente, tanto na fala de Roberto quanto na de Karina, que precisam lançar mão de alternativas diversas para conter a conversa paralela dos alunos e levar adiante seus planos de aula.

Durante a ACS (excerto nº 33), Karina parece não considerar esse um fator generalizado nessa turma, pois aponta apenas um dos alunos (o mesmo da agressividade) como o que conversa muito atrapalhando o andamento da aula.

Cena mostrada: professora começa a corrigir as perguntas referentes ao texto lido escolhendo alguns alunos para contarem suas respostas.
--

KARINA: Renato talks too much... (( ...))

Excerto nº 33 –ACS Karina: conversa paralela em sala

No entanto, na ACC (excerto nº 34) as conversas paralelas voltam a tona em seu discurso como sendo um dos fatores que atrapalham, levando-a a gastar parte do tempo da aula para conseguir o envolvimento da turma com as atividades propostas de forma a cumprir o planejado.

KARINA: Olha, é, eu não sei se é exatamente com o tempo, mas a minha preocupação naquele momento era envolver a turma e aconteceu que em alguns momentos eles conversaram sobre outras coisas e eu não queria. É uma turma muito barulhenta. Eu não podia cortar, parar porque nós não tínhamos completado ainda, nós não tínhamos feito. Isso acontecia, eu ter que parar, que chamar a atenção, eu tenho 8 alunos e eu queria os 8 envolvidos, eu não queria 6...
---

Excerto nº 34 –ACC Karina/ Roberto: conversa paralela em sala

Roberto parece ter mais dificuldades para lidar com a questão da conversa paralela em sala. Seu discurso é marcado por vários momentos em que deixa explícito o quanto o fato o incomoda e sua recorrente busca por alternativas paliativas para conseguir dar suas aulas. Ele generaliza o problema à turma como um todo (excertos nº 35, 36, 37 e 38), deixando-o sem ação. Sua fala deixa transparecer um conflito interno: Se por um lado precisa fazer com que os alunos conversem menos para que possa conduzir as atividades de forma satisfatória, por outro tem o receio de ser excessivamente severo, o que poderia causar problemas de reclamações para a coordenação e até mesmo desistência por parte do aluno.

ROBERTO: Eles falam mUUUUuito durante as aulas.

ROBERTO: Falam, falam, falam. Toda hora tem que ficar chamando pra aula.

ROBERTO: Pra que não fique essa... e eles conversam mesmo, se deixar, nessa sala tem que ter rédea curta, porque se não um ta conversando com o outro, falo assim... Tem alguma coisa, falo lê tal parte, vai rodando na sala pra que eles leiam.

ROBERTO: Às vezes, às vezes, eles começam a falar, até coisa do livro, mas falam muito, muito, muito e eu fico meio... parado, vendo o que eu falo, se eu peço pra ficar quieto, se eu interiro, pra que eu não seja rude, alguma coisa que não venha atrapalhar, mas algumas vezes eles falam muito, aí tenho que falar “Por favor, silencio, né.” Então, assim, se está no meio de uma frase, espero terminar e entro pra não ficar conversando muito. Mas eles falam muito mesmo, é até uma coisa que desde as primeiras aulas eu tenho que vir trabalhando pra ver o que eu faria, pra que eles parem de falar tanto.

Excertos nº 35, 36, 37 e 38 –ACS Roberto: conversa paralela

### **Subversão ao prescrito:**

Outro impedimento identificado é a subversão dos alunos às regras decorrentes da metodologia empregada em sala. No excerto nº 39 Roberto verbaliza a questão dos alunos universitários que priorizam graduação e parecem não entender a dinâmica do curso, ou a necessidade de se fazer certas atividades on-line antes de virem para as aulas para que os resultados de aprendizagem anunciados sejam garantidos. Para eles fazerem os exercícios de uma só vez no final do estágio é o suficiente valorizando a quantidade (cumprir todas as “required tasks”) em detrimento da qualidade do ensino, dos resultados de aprendizagem obtidos se as mesmas tarefas fossem feitas no tempo devido. Roberto demonstra que essa atitude é recorrente e que ele já está “conformado”, uma situação que, para ele, não vai mudar.

ROBERTO: Então... No começo do ano eu expliquei pra todas as minhas turmas, aliás eu não tenho tido dificuldades com as minhas turmas com isso, alguns alunos em especial não fazem mesmo. Não fazem por ser aluno da faculdade que falam “ah! Teacher! No final eu faço tudo. Eu deixei bem claro de início qual era a importância para o aprendizado principalmente para o primeiro livro, eles têm consciência disso. Depois eu expliquei a questão da prova que a gente exigia um percentual para eles fazerem a prova. O que eu procuro fazer é sempre acompanha-los através do hotline, sempre sinalizando o que eles precisam melhorar...

Excerto nº 39 –ACS Roberto: visão de aprendizagem do aluno contraria a da instituição

Ainda no que se refere à subversão, outro fator que interfere na ação do professor é a problemática da tradução (excertos nº 40 e 41). Alguns dos alunos de Roberto param a aula várias vezes para perguntar a tradução de alguns termos, quebrando o ritmo imposto pelo professor. O mesmo acontece em relação aos alunos que precisam traduzir os enunciados das atividades para só então entender o que é pedido, transparecendo também sua própria visão de ensino (do professor), ou seja, ensino para o desenvolvimento da autonomia do aluno em relação à sua própria aprendizagem.

ROBERTO: Eles gostam de entender tudo. Eles não fizeram muita pergunta dessa vez, mas eles sempre perguntam “Teacher, o que é tal palavra? E tal palavra? Daí, às vezes demora um pouco assim, em relação a isso, mas, é, eu não planejei. E outra na HOE eles tinham as opções de três verbos que eles poderiam usar, né? Então era muito mais fácil e rápido. Ali eles estavam abertos. Eles tinham que entender o que era a frase e ver o que encaixaria, então eles tinham que, além de perceber o que a frase tava dizendo, eles tinham perceber “Ah! Eu vou usar should? O que eu vou usar?”.

ROBERTO: Você sabe que eu já me peguei pensando: Às vezes tem um enunciado e às vezes eu não lia e explicava o enunciado de uma forma que eles entendessem, principalmente na minha turma de CEP1, eles são totalmente estruturalistas, querem entender letra por letra, palavra por palavra e se eu não falo elas ficam bravas. Então, eu estou negociando. Eu falo “ Olha! O que vocês já conhecem?” Aí elas falam “ Eu quero entender palavra por palavra.” Aí eu pergunto, quais palavras você não conhece e quais você conhece? A gente vê o que você já conhece e o resto eu te conto.” E eu tenho percebido que já melhorou, mas, é, eu não sei, assim, acho que o objetivo tem que ser alcançado, eles têm que entender o que deve ser feito, seja lendo o enunciado, seja você explicando.

Excertos nº 40 e 41 –ACS Roberto: tradução

### **Interferência dos pais:**

Amigues (2004) aponta que a atividade do professor dirige-se não apenas ao aluno, mas também a outras instâncias como a instituição que o emprega, aos colegas de categoria e também aos pais dos alunos. Nesse sentido, é relevante observar no excerto nº 42 a interferência da mãe de uma aluna afetando as aulas de Roberto e levando-o a viver um paradoxo: continuar com o pré-determinado ou satisfazer a aluna e sua mãe? Por isso passa a falar em inglês e dar a tradução logo em seguida em uma tentativa de alcançar um ponto de equilíbrio entre os diferentes níveis de prescrições, os procedimentos que caracterizam o

gênero profissional, as intenções realizadas e a aula propriamente dita (LOUSADA, 2004).

ROBERTO: A mãe dela ligou e disse que ela estava incomodada com a turma, que o teacher disse que eles tinham que assistir filme com legenda em inglês. Quis dizer assim, que ela estava se incomodando de estar na sala. Nesse dia eu dei uma sugestão, até isso era parte de uma aula mesmo, que a menina do livro disse que o professor havia dito para ela que era preciso ouvir música e assistir mais filmes em inglês. E eu só disse “ Olha! Quem tiver DVD a partir de agora começa a assistir filme com o áudio e a legenda em inglês.” Foi só uma sugestão, aí a mãe dela ligou. E eu sinto, às vezes, que eles se sentem inseguros. Por isso que eu acho que não vai entender, eu falo em inglês e logo traduzo...

Excerto nº 42 –ACC Karina/Roberto: interferência da mãe da aluna

### **Falhas no planejamento:**

A falha no planejamento das aulas é um impedimento bastante apontado pelos dois professores pesquisados que chamam para si a responsabilidade pelo fracasso de algumas atividades. Karina cita em vários momentos o planejamento como não sendo suficientemente elaborado, detalhes que não foram levados em conta durante essa fase, a falta/dificuldade de reflexão sobre o perfil da turma acarreta em planos de aula deficitários, como mostram os excertos nº 43 e 44.

KARINA: Olha! Eles falaram, mas sem envolvimento. A atividade se arrastou não saiu como o planejado. Faltou eu pensar em um recurso legal, que de repente o livro não ofereceu, faltou pensar nesse público pré-adolescente que se envolveria com uma outra... De repente, poderíamos falar de planos, lógico, mas com outro tema. Por que não?

KARINA: No momento eu não tive essa reflexão, essa idéia, sabe, eu não enxerguei isso. Não consigo enxergar muitas vezes algo que eu consiga refletir depois da aula.

Excertos nº 43 e 44 –ACS Karina: falha no planejamento/ falta de reflexão/ dificuldade de reflexão

O extrapolamento do tempo para o desenvolvimento das atividades planejadas foi um impedimento surgido em vários momentos das falas dos professores. O excerto nº 45 traz momentos em que Roberto menciona que as atividades planejadas levaram mais tempo do que o previsto no plano de aula, fazendo com que as atividades seguintes fossem prejudicadas.

ROBERTO: ...Mas aconteceu um probleminha nessa Task. Como eu demorei um pouquinho na revisão da HOE, que era o que eu tinha esperado, eu tinha planejado mais ou menos uns 5 ou 10 minutinhos, uns 5 na realidade... Então acabou faltando tempo pra que eu terminasse uma task que era a última desse conversation scenes e que era o que eu tinha planejado para a aula. O importante é você prever isso antes, que pode acontecer de demorar, acabou que não teve problema porque na outra aula a gente voltou, falou que era sobre o “Team spirit e o risk taking” que eram os tópicos da unidade. ... Então, o que aconteceu, o exercício ficou quebrado pra mim, mas eles não perceberam, mas foi uma falha em relação ao planejamento do tempo, porque a HOE extrapolou.

Excerto nº 45 –ACS Roberto: mau gerenciamento do tempo

Ainda no que diz respeito a planejamento, outro fator relevante é o fato de os alunos desarrumarem o que o professor planejou, impedindo Roberto de cumprir o que é prescrito no regulamento interno da unidade franqueada no que diz respeito a levar para a sala todos os materiais necessários para a aula e deixar tudo preparado com antecedência (excerto nº 46). Esse impedimento foge ao campo das preocupações didáticas e independe da vontade do professor, pois a escola dá ao aluno a liberdade de chegar mais cedo e entrar em sala de aula. Essa falha no planejamento difere das demais citadas porque, ao passo que as outras duas levaram a impedimentos em sala, aqui os acontecimentos de sala é que levaram à falha no planejado.

ROBERTO: Às vezes eu deixo tudo preparado, mas eles chegam mais cedo, tiram o meu CD e colocam outro deles, de música, é assim... ☺ (...) Aí tenho que gastar mais tempo até trocar e achar o “track” correto novamente.

Excerto nº 46–ACS Roberto: interferência do aluno no planejado

### **Material didático incompatível:**

Ao relatar os acontecimentos de sala de aula, no excerto nº 47, a pesquisada revela que o material didático não é atraente para a faixa etária do grupo, por isso precisa fazer adaptações e trazer recursos extras para suprir a carência e conseguir o envolvimento dos alunos.

KARINA: → Sempre que ... eles adoram quando não usam o livro, não é não usar o livro no sentido de não ter aula, não é isso. Eles fazem, mas eles gostam de coisas... Outras coisas, por exemplo, power-point funciona muito bem com eles, até o retro projetor, até cartazes, eles participam bastante, mas o livro eu vejo que não os atrai... assim o material, eu digo em termos de material, de papel, de cor, de figuras, mas tem de usar, né! Não dá para ficar levando coisa diferente toda aula se não, não damos conta do conteúdo.

Excerto nº 47 -ACS Karina- obrigatoriedade do uso do material didático.

Durante a ACC Karina mantém seu ponto de vista em relação ao material adotado (excerto nº 48) e Roberto concorda com ela (excerto nº 49). Ambos chegam à conclusão de que o livro didático já está ultrapassado e não corresponde a um material desenvolvido de forma a contemplar uma formação completa do indivíduo, o que dificulta o planejamento das aulas de acordo com os pressupostos teórico/metodológicos adotados pela franquia, exigindo mais tempo e reflexão por parte do professor. Karina deixa transparecer sua frustração em relação aos resultados alcançados (que não são os mesmos pelos quais é cobrada) e sua expectativa quanto à adoção de um novo material que traga mais oportunidades de comunicação, pois o tempo de sala de aula deve ser usado para dar oportunidades ao aluno de falar, de se comunicar no idioma estudado. Para justificar seu posicionamento ela se investe do discurso institucional propagado pelas campanhas de marketing e afirma que, para ela, o tempo de fala do aluno na língua alvo deve ser maximizado em sala de aula e arrisca apontar o material didático como o instrumento de apoio responsável por trazer os subsídios necessários para que isso aconteça.

KARINA: Acho que o aluno tem que ir pra casa depois da aula com a sensação de que falou inglês, que se comunicou com outro, através das situações propostas, toda aula e se o livro não prepara para isso então que preparem, a partir do livro novo, por exemplo. Realmente, eu não posso soltar o meu aluno para uma prática livre se o livro ou minha aula não preparou. Então vamos preparar.

ROBERTO: Eu acho que tem que se observar que o material do TeenMate é uma material que já tem um bom tempo, já está quase ultrapassado. No CEP, por exemplo, quando tem um conversation scenes sempre tem as perguntinhas: O que você acha disso? Qual a sua opinião? O que você faria? Então essa comunicação que você está dizendo existe mesmo em atividades de apresentação de conteúdos novos. Provavelmente nesse novo material que vier será nesse formato também.

Excertos nº 48 e 49 –ACC Karina/ Roberto: material didático desatualizado

### **Impedimentos provocado pela pesquisa:**

A pesquisa em si também provocou acontecimentos alheios à vontade dos professores pesquisados, conforme mostrado nos excertos nº 50 e 51. A câmera de vídeo quebrou a rotina da aula, desviando a atenção dos alunos que queriam brincar, aparecer e teve ainda momentos em que eles desligaram a câmera sem que a professora percebesse, fazendo com que o tempo de filmagem ficasse prejudicado e desviando das atividades prefiguradas.

KARINA: → Eles tinham que perguntar e a pessoa que estava atrás respondia até que o outro adivinhasse...Eles entenderam, eu percebi que entenderam... mas ... em algum momento eu me perdi ... eu perdi o controle na verdade e é uma atividade de prática controlada. (...) Olha, eu ainda estou com essa figura nas costas, né, foi se arrastando. A essas alturas eles já deviam ter ... E eles estavam muito preocupados com a câmera ... com brincar com a câmera ... hora de ligar de desligar, teve momentos em que eu tive de me aproximar para ver se eles tinham desligado e teve um momento que desligaram. (( ...))

KARINA: → Olha... eles estão interagindo de alguma forma, você vê que eles estão respondendo, mas teve momentos assim que eles estavam preocupados em aparecer para a câmera. A estrela da aula era a câmera. (...)

Excerto nº 50 e 51 –ACS Karina: presença da câmera em sala

Na aula de Roberto a presença da câmera foi aparentemente benéfica, colaborando para que os alunos fizessem mais silêncio.

ROBERTO: Normalmente eles não ficam tão quietos como eles estão agora, em sala assim, acho que a câmera deixou eles um pouquinho mais calminhos. Apesar de que ainda estão...

Excerto nº 52 –ACS Roberto: presença da câmera em sala

Mas, de certa forma, modificou a postura de Roberto em sala, deixando-o mais preocupado em “fazer as coisas certas”. No excerto nº 53, a exposição deixa-o vulnerável, com receio de errar e talvez até um medo implícito de ser criticado.



ROBERTO: Tem vezes que eu até uso mais, mas nessa aula, como estava filmando, eu fiquei mais preocupado em eles não entenderem.

Excerto nº 53 –ACC Karina/Roberto: presença da câmera em sala

O mesmo ocorreu na aula de Karina. Sua postura em sala de aula também foi modificada pela presença da câmera fazendo com que a aula não transcorresse conforme o planejado. Ela expressa, no excerto nº 54, que o fato de estar preocupada em cumprir as atividades de forma efetiva faz com que ela assuma uma postura mais austera e que não facilita sua prática. Em uma reflexão provocada pela pesquisadora deixa transparecer que o fato de estar sendo filmada inconscientemente a faz pensar que precisa demonstrar que domina o trabalho deixando-a apreensiva e inibindo sua prática.

KARINA: Olha eu acho que é uma coisa meio pessoal o que vou dizer agora, mas eu poderia estar um pouco mais sorridente, eu estava muito preocupada com o andamento sabe, em cumprir as atividades de forma perfeita. Eu estava bem preocupada, mais nessa aula que na primeira.

Excerto nº 54 –ACS Karina: postura

### **Ferramentas didáticas não atraentes:**

Na autoconfrontação cruzada surge a dificuldade em relação ao uso das ferramentas didáticas disponíveis. Para o pré-adolescente, o quadro não é uma ferramenta didática atraente (excerto nº 55). Já para o adulto a internet como ferramenta de apoio para o aprendizado da língua alvo também não cumpre seu papel, conforme aponta Karina no excerto nº 56.

Vêm à tona as outras dimensões do trabalho do professor, o trabalho de reconstrução daquilo que foi prescrito de forma a se ajustar aos interesses/gostos dos alunos, engajando os envolvidos em um trabalho de reorganização do prefigurado em uma constante busca por resultados mais efetivos.

Nem sempre esse processo de adequação é fácil, como é o caso de Roberto, que não pode dispensar o uso do componente on-line e nem tem como adaptá-lo de acordo com as preferências dos alunos.

KARINA: É... eu poderia ter poupado um pouco mais de tempo, por outro lado, eles entenderam que eram countries e falaram. Essa questão de cartaz sempre funcionou muito com eles, algo extra quadro, quadro não funciona muito com eles, não é tão significativo, eu não consigo prender a atenção deles, envolve-los com quadro. Muitas vezes é melhor você sentar no chão e aí desenvolver uma atividade do que você ir para o quadro. Claro que há atividades que precisam, aí eu uso, mas... tem a questão do material também que falta...

KARINA: Mas a HOE não funciona ainda dessa forma, pra isso, infelizmente. Pode funcionar para alguns, mas não para todos.

Excertos nº 55 e 56–ACC Karina/Roberto: ferramentas didáticas

O diálogo interno suscitado pela autoconfrontação possibilitou aos professores a externalização de diversos fatores que impediram ou dificultaram suas práticas. Nesse sentido, vai ao encontro do postulados por Clot (2004), no entanto, buscaram as causas dos impedimentos em si mesmos (planejamento), nos alunos, na pesquisa em si, na interferência dos pais e muito pouco ousaram ultrapassar os limites daquilo que lhes são oficialmente prescritos (CLOT, 2004). Apenas ao falar do livro didático é que Karina arrisca a contestar a pertinência deste para a faixa etária em que leciona, mas, mesmo assim se justifica afirmando que o material já está sendo substituído, ou seja, muito pouco saíram do discurso explicativo.

### **3.3 ANÁLISE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS**

Foram 3 os momentos em que os pesquisados foram convidados a dialogar sobre o trabalho realizado e em cada um deles provocou construção de conhecimento, ou tomada de consciência sobre aspectos diversos da prática de sala de aula, a partir de referências distintas: A princípio a ACS parece engajar os participantes em um processo de reconstrução de sua própria prática, já a ACC provocou momentos de reconstrução da prática do outro e ainda a incorporação de aspectos da prática do coletivo. O terceiro momento de construção de conhecimento foi provocado pelas auto-avaliações da experiência da autoconfrontação, primeiramente provocadas pela pesquisadora no final da ACC e depois durante o

workshop ministrado pelos pesquisados para o coletivo de trabalho e durante o qual expuseram suas percepções acerca da participação na pesquisa e seus benefícios.

Os momentos em que Roberto e Karina constroem conhecimentos e levantam hipóteses sobre as práticas pedagógicas que foram classificadas em diferentes categorias, conforme apresentadas no capítulo 2.

### **3.3.1 Reconstrução da Própria Prática**

Os turnos de fala que classifico como reconstrução 1 são aqueles em que o professor especula sobre a sua própria prática, ou seja, ao ver-se em ação levanta hipóteses sobre formas mais eficazes de realizar a mesma tarefa.

Defrontar-se com o real de sua atividade provocou em Karina uma série de especulações sobre seu desempenho, confirmando conhecimentos pré-existentes, como a necessidade de reflexão no momento do planejamento das aulas e criando novos.

No excerto nº 28 (mencionado anteriormente na p.87), emerge da fala da pesquisada a necessidade de reflexão sobre o número de alunos em sala e a pertinência dos conteúdos do livro para a faixa etária ensinada, aspectos que parecem ter ficado ainda mais latentes durante a autoconfrontação.

Momentos de reconstrução também estiveram presentes na ACS de Roberto. Ao ser confrontado com o real de sua atividade, visualiza falhas em seu planejamento, faz especulações sobre possíveis formas de poupar tempo no desenvolvimento das atividades de sala de aula e ganhar eficácia, conforme mostra o excerto nº 58, no qual o professor especula sobre a possibilidade de conduzir a atividade de “accountability” dos exercícios “on-line” de forma mais interativa, o que poderia ter levado a melhores resultados. É possível analisar também que ver-se em ação possibilitou a ele a tomada de consciência da necessidade de observação das diversas possibilidades contidas em uma única tarefa comunicativa.

ROBERTO: O bom é que eu respondo a questão antes de perguntar. ☺ O que eu acho que eu poderia ter feito nesse exercício, como foi uma pessoa só que tinha feito a HOE, eu também... eu deixei... eu devia ter explicado que assim ... eu segui as respostas do computador, então ali a gente viu... algumas vezes eu posso usar must outras eu posso usar have to que na realidade é a mesma coisa em alguns casos. O Rafael uma hora usou have to não estava errado aquela hora, don't have to take medicine ou must take. Eu poderia ter explicado que era pra seguir a resposta da HOE, podia ter pedido que eles comparassem uma resposta com a outra pra que houvesse mais interação, só que como já tinha demorado mais do que o planejado eu deixei, eu não fiz isso.

Excerto nº 58 –ACS Roberto: necessidade de planejamento centrado em diversas possibilidades

No excerto nº 59 é possível verificar que Roberto percebe que a segunda atividade de accountability mostrou-se desnecessária já que o objetivo principal já havia sido alcançado.

ROBERTO: Esse seria... é o segundo exercício da HOE, que não precisaria ter colocado em sala também.

PESQ.: Por quê?

ROBERTO: **Demorou um pouquinho mais.** (...)☺☺☺ O teacher não tem o dom de desenhar, daí, eu desenhei um homenzinho bem magrelinho e o Tiago disse “He must eat more.” ☺

Excerto nº 59 –ACS Roberto: atividades desnecessárias

Mais uma percepção relativa ao gerenciamento do tempo surge quando Roberto percebe que o tempo gasto com repetições em sala foi desnecessário. O autoprescrito passou a ser considerado ineficiente quando Roberto visualiza, através da filmagem, que o número excessivo de repetições não levaria os alunos a resolverem os problemas de pronúncia e entonação, já que mesmo após repetir eles voltam a cometer os mesmos erros. Visualiza ainda uma forma bem sucedida, levar os alunos a compreenderem o significado das expressões fez com que eles comessem a usá-las de uma forma mais espontânea.

ROBERTO: Acho que não teria necessidade de ter repetido tanto. É a terceira repetição, mas agora são só eles.

**PESQ.: Quantas vezes você havia planejado repetir? Na hora você resolveu repetir mais?**

ROBERTO: Por que geralmente é assim, eles falam. Eu toquei duas vezes pra que eles pegassem a pronúncia. Se eu falo alguma coisa, eles vão, eles repetem parecidos, só que se eu soltar pra que eles façam a pronúncia deles muda um pouco. Aí eu queria, eu toquei duas vezes pra que eles pegassem a entonação e a pronúncia e tal, depois eu pedi que só eles falassem, que é o que eles estão fazendo agora, pra que eu tentasse identificar alguma coisa.

**PESQ.: O que o material traz?**

ROBERTO: Sobre o opening? Só fala que é para revisar o tópico da unidade 2, pra tocar (play the CD), não fala que é pra explicar o que significa cada expressão, né, mas óbvio que você leva essas expressões para a sala de aula, eles vêm como são pronunciadas, eles vão querer saber o que seria. **Acho que não há necessidade de se repetir o tanto que foi feito. Se tocasse uma vez e eu lesse uma vez com eles teria sido suficiente, porque ali se eles me pedissem e eles lessem bem rapidinho ali. Mas, o mostrar o que cada uma quer dizer eu manteria, não sei se faria de uma forma diferente, né, falando o que cada uma significa em português, e é engraçado que eles começaram a falar algumas coisas depois, durante essa aula, algumas expressões. Eles lembram alguma coisa, dizem “Vê lá no começo da unidade 5.” Mas eu achei que demorou bastante. Agora é que começa o exercício em si. (...)**

Excertos nº 60 e 61 – ACS Roberto: excesso de repetição / excerto nº 62 – ACS Roberto: atividade bem sucedida

A reflexão-na-ação é outro conceito que surge no discurso da pesquisada como sendo um item que precisa ser melhor trabalhado. A capacidade de tomar decisões rápidas, no calor da ação, como forma de resolver conflitos que surgem no momento da prática envolvem riscos: a professora escolheu seguir o autoprescrito de forma a concluir a atividade dentro do tempo de aula; por outro lado, percebe que o resultado não foi satisfatório.

KARINA: E eles participaram, eles buscaram figuras, eles tiveram uma participação legal. Mas a task propriamente dita deixou a desejar. Me faltou também ... é ... reflection in action, talvez pra que eu pudesse diminuir o tempo, ou coisa assim... Porém eu queria cumprir, teria que terminar né, eu terminei, mas... mas enfim... levou muito mais tempo.

Excerto nº 62– ACS Karina: reafirmação da necessidade de reflexão na ação.

Ao se ver em ação, Karina visualiza formas diferentes de desenvolver a mesma atividade. A partir da pergunta proposta pela pesquisadora,

ela levanta hipóteses sobre ações que poderiam ser mais eficazes para fazer com que a turma se envolvesse mais e produzisse mais também, levando a resultados diferentes. Outro princípio observado nesse excerto diz respeito à sua tomada de consciência sobre o seu papel em sala. Ela percebe que da forma como desenvolveu a atividade centrou demais as ações em si, indo contra seu papel de guia, prefigurado pelos manuais.

KARINA: [[ ]]Olha! Primeiro pegava dois alunos eu não colocaria em mim. Porque no momento que eu poderia estar orientando... a fase preparatória ... eu estava ... eu estava na verdade ... Fazendo a atividade, embora tentando obter a participação deles, mas mesmo assim não deu certo, não foi eficaz.

KARINA: Falta de paciência dos alunos para aguardar o final, o desenrolar da atividade... e da minha parte eu acho que eu não deveria ter me colocado no exemplo, ali, da forma como me coloquei. Deveria ter pego dois alunos e não eu, porque eu deveria estar orientando. Eles já estariam se vendo os próximos, então, poxa, preciso participar e tal, posso ser o próximo, enfim. Eu acho que eu controlei demais, ficando ali, me colocando ali. E aí eles sentiram “Ah!! A teacher ta fazendo” então acho... (( ...))

Excertos nº 63 e 64 – ACS Karina: formas diferentes de desenvolver a mesma atividade.

Ao dialogar sobre sua prática, Roberto conscientiza-se de que a forma como conduziu uma determinada atividade não atingiu os objetivos esperados porque, por se tratar de conteúdo novo, os alunos não tinham as respostas que ele esperava ouvir, novamente gastando um tempo de aula desnecessário na avaliação do professor. Isso pode demonstrar o papel da prescrição em sala. Roberto parte da visão sócio-construtivista de ensino postulada pelo manual do professor no que diz respeito a partir sempre do conhecimento do aluno, por isso ele insiste que o aluno dê as respostas, ele tenta retirar do aluno aquilo que ele já sabe, mas não obtém sucesso, trazendo à tona uma reflexão sobre a pertinência dessa prática para aquele momento da aula propriamente dito. De certa forma, questiona a prática ao perceber que os alunos se mostraram limitados.

ROBERTO: Eu acho que não precisava ter perdido tanto tempo nisso, perguntando tanto, porque eles não vinham com a resposta e eu tava esperando que eles me respondessem o que se tratava, o que seria isso. Às vezes eles nem conheciam o que seria ou poderia ter deixado porque o conversation scenes ia tratar sobre esse tema em si. Não sei se você percebeu, mas, às vezes eu peço pra que eles leiam parte do livro, porque se não um fica conversando com o outro, então eu falo “Tiago, leia tal parte.” Aí ele lê. Pra que não fique essa... e eles conversam mesmo, se deixar, nessa sala tem que ter rédea curta, porque se não um ta conversando com o outro, falo assim... Tem alguma coisa, falo lê tal parte, vai rodando na sala pra que eles leiam.

Excerto nº 65 – ACS Roberto: reflexão sobre pertinência do conceito teórico

A autoconfrontação possibilitou também uma reflexão sobre aspectos mais abrangentes como a pertinência ou não dos conteúdos do material didático que é o desencadeador da maioria das ações do professor em sala. No excerto nº 43 (p. 82), mais uma vez Karina advoga a necessidade de uma reflexão mais minuciosa sobre os conteúdos do material e uma possível adaptação desses aos interesses dos alunos e da escola. No momento de fala do excerto nº 67 diz que poderia ter feito uma correlação entre as resoluções de ano novo e as culturas, mas o fato de ter de cumprir as atividades do livro acabou não permitindo a visualização de outras possibilidades.

KARINA: Olha, por exemplo, essa questão do New Year’s resolution eu poderia pegar um gancho com as culturas, por que não? Poderia ficar muito mais interessante, na hora não me ocorreu. Na hora eu fiquei preza ali, nem tanto à seqüência do livro, mas ao material, sabe, nossa eu poderia ter transformado aquela atividade em algo muito bacana.

PESQ.: O que pode ter impedido isso de acontecer?

KARINA: Não sei o que impede, mas no momento eu não tive essa reflexão, essa idéia, sabe, eu não enxerguei isso. Não consigo enxergar muitas vezes algo que eu consiga refletir depois a aula.

Excerto nº 67 – ACS Karina: adaptação do conteúdo do material ao interesse do aluno

### 3.3.2 Reconstrução da Prática do Outro

O segundo momento de reconstrução da prática caracteriza-se pelas especulações dos pesquisados em relação à prática do outro, dizendo o que eles

acham que o outro poderia ou não ter feito para que a aula tivesse obtido melhores resultados e gerando controvérsias profissionais sobre os estilos de das ações empregadas por cada um dos participantes (FAITA, 1998). Esse segundo tipo de reconstrução aparece em pelo menos cinco momentos distintos na ACC que comento a seguir.

Roberto levanta pressupostos sobre técnicas que poderiam ter sido mais eficientes e feito com que a atividade desenvolvida por Karina demorasse menos e ainda sobre técnicas que ele empregaria em sua própria sala de aula.

ROBERTO: Eu achei legal o negócio de colocar os cartazes para lembrar porque era uma forma deles também utilizarem depois, durante a aula. Só que eu acho que eu já sairia com alguns nomes, Brasil, Argentina que era o que eles já conheciam, não ficava esperando que eles tomassem a iniciativa de soltarem alguma coisa, pra ver se estimulava. Você viu que a hora que um ou outro começou a falar aí todo mundo começou falar ao mesmo tempo. Então eu achei legal, interessante. Eu também faria isso de colocar cartazes, como a gente faz às vezes de deixar um material visual para que eles utilizassem, mas eu daria a largada...

Excerto nº 68 – ACC Roberto/Karina: sugestão fase preparatória

Karina, por sua vez, levanta uma controvérsia quando opina sobre o fato de o professor usar tradução e, aparentemente, não cobrar que os alunos se esforcem para falar mais inglês. Ela alerta para o fato de que os alunos só irão se dar conta da necessidade de falar mais inglês quando já estiverem em um nível mais intermediário e aí irão cobrar do próprio professor, ou da escola o porquê de não terem tido uma postura diferente desde o início.

KARINA: E se você combinar com eles, conversar com eles sobre isso. Porque eles mesmos vão cobrar isso, principalmente quando eles estiverem no intermediário, não é? Que é quando eles são mais cobrados em relação ao inglês. Vão dizer “ Por que não foi estabelecido isso então desde o primeiro livro?” Aí vão achar ruim. Porém se você conversar com eles, explicar o processo de maneira que eles entendam.

Excerto nº 69 – ACC Roberto/Karina: sugestão mais inglês em sala

Um momento bastante interessante de trocas de informações acontece quando ambos expõem suas dificuldades em lidar com os enunciados das atividades, em dar instruções em sala de aula. Ambos admitem ter dificuldades para



desenvolverem a autonomia dos alunos em relação aos enunciados. Roberto expõe que os alunos iniciantes querem a tradução palavra por palavra, Karina levanta questionamentos em relação à prática de Roberto levando-o a refletir sobre o porquê de ele ler o enunciado do livro em voz alta para os alunos, e cada um revela suas formas pessoais de lidar com a questão: Roberto tenta explicar de outra forma ou pede para que um aluno leia (como uma espécie de punição por estar conversando). Já Karina pede para um aluno ler e os outros devem ajudá-lo a interpretar para a turma toda, cooperando uns com os outros.

ROBERTO: Você sabe que eu já me peguei pensando: Às vezes tem um enunciado e às vezes eu não lia e explicava o enunciado de uma forma que eles entendessem, principalmente na minha turma de CEP1, eles são totalmente estruturalistas, querem entender letra por letra, palavra por palavra e se eu não falo elas ficam bravas. Então, eu estou negociando. Eu falo “ Olha! O que vocês já conhecem?” Aí elas falam “ Eu quero entender palavra por palavra.” Aí eu pergunto, quais palavras você não conhece e quais você conhece? A gente vê o que você já conhece e o resto eu te conto.” E eu tenho percebido que já melhorou, mas, é, eu não sei, assim, acho que o objetivo tem que ser alcançado, eles têm que entender o que deve ser feito, seja lendo o enunciado, seja você explicando.

KARINA: É a questão da autonomia do aluno aí, será que meu aluno tem autonomia pra entender os enunciados, as instruções, tem que partir dele primeiro, será que eu tenho que cercar tanto, me certificar tanto...

ROBERTO: É que tem muitas vezes que parece que você explica, explica, explica e parece que eles entenderam daí você vai ver no meio do exercício ninguém entendeu nada.

KARINA: Não é se certificar tanto, mas o suficiente para que ele faça o que foi proposto. Eles têm que entender e você têm que certificar isso.

Cena mostrada: Professor lê as instruções do livro para uma atividade em que os alunos tinham que ouvir o CD e repetir as expressões em inglês.

141-KARINA: Você leu o que estava escrito no livro? Por que professor lê?

(...) ☺

ROBERTO: É porque é assim, esse pessoal, eles conversam muito, se deixar eles derrubam a escola, às vezes você está lendo ou tentando explicar e eles não estão prestando atenção, então, às vezes, eu expliquei, expliquei e vi que um não está prestando atenção, então eu falo: “Fulano lê o enunciado por favor!” Aí para, todo mundo para para prestar atenção naquele que está lendo.

Eu peço para que eles leiam e na hora que um está lendo o outro se toca, porque se ele continuar conversando ele sabe que eu vou pedir para ele ler também.

KARINA: Olha, leva mais tempo, mas se você apontar para o enunciado e disser “Olha! Tentem entender.” Principalmente com o TeenMate, quando eu falo “Agora é você, tenta entender.” Aí a coisa começa a fluir. Mas enquanto eu estou lá lendo, impossível, não funciona.

O excerto nº 71 na seqüência, traz um momento no qual Roberto novamente levanta a questão da segunda atividade aplicada por ele para revisar os conteúdos “on-line”. Karina sugere que se ele tivesse dado um desenho para cada aluno (o professor mostrava o desenho para a turma e deixava que quem soubesse fizesse a frase) e pedido que cada um fizesse uma frase com o tópico sugerido ele teria conseguido a participação uniforme de todos.

ROBERTO: Agora assistindo eu percebo que essa atividade poderia ter sido deixada de fora. Porque algo que eu havia planejado durar no máximo 10 minutos acabou levando 20 minutos.

KARINA: Comparando as duas atividades desenvolvidas qual das duas você faria novamente.?

ROBERTO: Eu acho que a segunda seria mais interessante, já que, seria uma criação deles. Só que o que poderia acontecer às vezes um só falaria e os outros não. Na realidade a minha intenção era ter feito a segunda, só que daí eu fui copiar da internet para passar para o word e eu não consegui, por isso eu fiz a primeira. Eu tive que desenhar porque eu não consegui tirar a figura da internet.

KARINA: De repente, você poderia ter dado um desenho para cada um e cada um teria feito a sua frase, assim todos fariam.

Excerto nº 71 – ACC Roberto/Karina

Os momentos de fala caracterizados como reconstrução, tanto da própria prática quanto da prática do outro, foram basicamente calcados em questões relativas ao planejamento. Os pesquisados especularam sobre formas supostamente mais eficazes de desempenharem uma mesma tarefa tendo como base a prescrição oficial, ou seja, se tivessem planejado de acordo com o prescrito teriam conseguido resultados mais satisfatórios.

### 3.3.3 Individualização

Formas individuais as quais os professores lançam mão para superar adversidades em sala foram também levantadas tanto na ACS quanto na ACC. Essas estratégias, se levadas para o coletivo, vão, segundo Clot (2004), ou permanecer e passar a fazer parte do gênero da atividade ou serão refutadas.

Grande parte dos esforços do professor pesquisado é gasto para incentivar os alunos a fazerem as atividades “on-line”, formas que não são oficialmente prescritas e sim surgem a partir da criatividade e experiência do professor. Dentre algumas das estratégias está o fato do professor imprimir os boletins virtuais dos alunos e levar para a sala de aula, incentivando uma espécie de competição entre os alunos para ver quem consegue a melhor nota.

ROBERTO:Eu sempre faço assim: Ao final de cada unidade, pra que eles possam... porque às vezes eles não acessam o report card porque eles não sabem... na realidade eu não sei se está sendo certo ou errado, por que às vezes eu posso estar expondo alguém, né, em questão de nota. Dessa vez eu passei, eu passei a média de alguns, por exemplo, quem... outros, que nem a Poli, eu citei só que ela fez só 27.3% da unidade, não falei a nota, a notas tinha ficado em 79% ou 80% a média dos exercícios. Eu levo para que eles possam acompanhar e pra que eles possam ver. Às vezes algum fala “Ah! Mas ele sabe mais que eu, ou, Ah! Mas ele sabe fazer esses exercícios melhor que eu.” Não explicitamente falando, mas, a maioria, assim, que faz a HOE, uns 3 ou 4 que fazem com freqüência, eles têm desempenho melhor em sala de aula. Então eu fala abertamente, se você fizer a HOE você vai ficar igual a ele, não comparo óbvio, até porque não acho correto comparar um aluno com o outro, mas eu levo pra que eles acompanhem os resultados e possam ver assim “ Ah! Se o outro fez 100% eu também posso fazer.” Pra que eles sintam a necessidade de que eles devem fazer os exercícios também. É meio que uma forma de coação, né, digamos assim pra que eles possam fazer. Se o outro fez 100% eu fiz 0%. E nisso eu acho que é o que ta impulsionando pelo menos nessa turma...

Excerto nº 72 – ACS Roberto: incentivo à competição

Conforme excertos nº 16 e 17 (p. 66), Roberto usa ferramentas tecnológicas não previstas oficialmente para facilitar a comunicação com seus alunos e promover maior proximidade/afetividade. Para ele essas ferramentas são mais práticas e rápidas e por fazerem parte do universo do público adolescente facilitam o contato, ajudando-o a cumprir o prescrito.

Para fazer com que os alunos não mantenham conversas paralelas durante as aulas, o pesquisado usa a estratégia de pedir para que leiam enunciados ou trechos de textos em voz alta. É sutilmente contestado por Karina que propõe outros objetivos para a leitura de enunciados em voz alta: o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

ROBERTO: É porque é assim, esse pessoal, eles conversam muito, se deixar eles derrubam a escola, às vezes você está lendo ou tentando explicar e eles não estão prestando atenção, então, às vezes, eu expliquei, expliquei e vi que um não está prestando atenção, então eu falo: “Fulano lê o enunciado por favor!” Aí para, todo mundo para para prestar atenção naquele que está lendo.

Eu peço para que eles leiam e na hora que um está lendo o outro se toca, porque se ele continuar conversando ele sabe que eu vou pedir para ele ler também.

KARINA: Olha, leva mais tempo, mas se você apontar para o enunciado e disser “Olha! Tentem entender.” Principalmente com o TeenMate, quando eu falo “Agora é você, tenta entender.” Aí a coisa começa a fluir. Mas enquanto eu estou lá lendo, impossível, não funciona.

Excerto nº 75 – ACS Roberto: leitura em voz alta

Dentre os fatos ocorridos na autoconfrontação cruzada também destaco as formas individualizadas usadas pelos professores para contornar determinadas situações que a impede de alcançar os resultados esperados. No excerto nº 70, Karina revela em seu discurso que usa uma espécie de premiação/bônus para maximizar o tempo em que os alunos falam inglês em sala de aula.

KARINA: Quando eu falo as instruções em inglês eu percebo que eles param. Toilet, please! Eraser, please! [[ ]] (...)

KARINA: Tipo banheiro, água, pencil, pencil sharpner, tudo em inglês, eles pedem, é um combinado que nós temos. Os tickets ainda funcionam.

**PESQ.: O que são os tickets?**

KARINA: Os tickets... assim... cada aula eles recebem tickets, por conta disso mesmo, comandos, o que eles querem, o que eles precisam, tudo em inglês, o máximo de inglês que eles puderem usar, eles recebem tickets...

ROBERTO: Um bônus?

KARINA: É... eles recebem, aí nós temos uma data para a premiação. Todos ganham, porque todos usam, todos falam, mas alguns se destacam.

ROBERTO: Os que se destacam são geralmente os que têm maiores médias, ou não?

KARINA: Não exatamente... E nem o mais quieto, quem se destaca é o mais falante, o mais talkative ☺ ☺ ☺ por exemplo o Eiji.

Excerto nº 76 – ACC Karina/Roberto: tickets

As estratégias de Roberto para fazer com que os alunos façam exercícios on-line também é oferecer brindes e nesse momento ocorre mais uma troca de informações quando Karina conta para Roberto as técnicas empregadas

por outra professora da escola para atingir esse mesmo objetivo. A estratégia consiste basicamente em promover competição através de um ranking organizado por ela e levado toda semana para a sala, fazendo com que os alunos visualizem sua posição em relação aos outros alunos.

ROBERTO: Ah! Ta! Eu fiz o seguinte: na última aula eu passei e pedi que eles fizessem a unidade que a gente tava terminando e eles não tinham feito e tal, e eu falei que quem fizesse a unidade quatro ia ter uma surpresa. A única pessoa que fez foi a Livia, aí eu levei uma borrachina para ela, pelo mérito dela, aí os outros ficaram, né! E essa turma tem muito de competição, eles ficam assim: “ Ah! Ele fez 100% eu também quero.” É isso que está levando... apesar de eu ter mostrado no começo do ano a importância e que eles vão ter que fazer para eles fazerem a prova, eles têm acho que uma das maiores médias...

KARINA: Sabe o que a Marlei fez? Ela levou um placar para a sala, claro que ela sabe qual turma ela pode fazer isso. Então você está comentando que eles gostam dessa questão da competição, isso é saudável entre eles, de repente é uma sugestão. Se é que eles estão precisando avançar, de serem mais desafiados...

ROBERTO: Não, acho desses aí. Nem terminei tudo e eles já terminaram a HOE. O Rômulo já fez, a Livia já fez...

PESQ.: Karina, como funciona essa placar?

KARINA: Ela leva o percentual de cada um, então a cada semana eles tentam se superar, mesmo.

ROBERTO: Ela leva o percentual do quanto foi feito ou de nota?

KARINA: De tudo na verdade. Ela leva nota e do quanto foi feito, é bem interessante.

Excerto nº 77 – ACC Karina/Roberto: ranking/placar

### 3.3.4 Auto-crítica

A autoconfrontação contribuiu também para que os pesquisados se conscientizassem de aspectos de sala de aula que até então eram desconhecidos, que nunca haviam se dado conta e que vieram a tona através das imagens, provocando auto-críticas (CLOT, 2004).

Karina critica seu timbre de voz, classifica-o como cansativo e em um outro momento percebe que está sempre mexendo nos cabelos.

KARINA: ☹ Nossa, descobri que eu não gosto da minha voz. Ø ... me irrita tremendamente ... nossa ... fico pensando um aluno meu me ouvir duas horas.

KARINA: Nossa! Como eu mexo no cabelo ☺ ☺ ☺

Excertos nº 78 e 79 – ACS Karina: timbre de voz/ excerto nº 82– ACS Karina: cabelos

No recorte a seguir (nº 80), Roberto percebe que ele lança uma pergunta aos alunos e antes que estes respondam, ele mesmo o faz, não dando a eles o tempo necessário para uma reflexão apropriada para a formulação da resposta.

ROBERTO: O bom é que eu respondo a questão antes de perguntar...

Excerto nº 80– ACS Roberto: tempo para resposta

### 3.3.5 Avaliação de Contribuições da Pesquisa

A Avaliação das contribuições da pesquisa para a prática pedagógica dos professores pesquisados foi feita em dois momentos. O primeiro foi ao final da ACC. A pesquisadora pede que os participantes façam uma autoavaliação da experiência da autoconfrontação. Karina revela o medo de descobrir aspectos presentes em sua sala de aula que a obrigasse a encarar uma realidade indesejada. Apesar da ansiedade gerada pela pesquisa define a experiência como positiva, capaz de fazer com que o professor saia do comodismo e busque aprimorar sua prática. A preocupação com os resultados de aprendizagem dos alunos é latente em sua fala e é essa preocupação que a impulsiona a querer melhorar sempre, a buscar novos desafios que se transformem em melhores resultados em sala. No entanto, em determinado momento (excerto nº 81), revela que essa preocupação tem origem nas prescrições oficiais e sua fala se caracteriza como uma resposta a essa prescrição (SOUZA-e-SILVA, 2003), na obrigação de entregar em sala o resultado que é vendido para o aluno e não em seus pressupostos sobre o que seja uma boa aula, ou seja, seus esforços em mostrar para o aluno que ele está aprendendo são motivados pelas coerções institucionais e não por crenças

peçoais. A fala de Roberto segue a mesma direção. Ele revela o medo de encarar a si próprio e a experiência positiva da autoconfrontação como sendo um método que não permite que o professor fuja da realidade. Ele realmente se depara com aquilo que se fez presente na sala de aula de forma positiva ou negativa e pôde, a partir daí, redirecionar sua prática, avaliar os aspectos que foram positivos, refutar os negativos e aprender com a prática do outro.

KARINA: Olha! Primeiro, em minha opinião, vale a pena. Por que é trabalhos, mas, a gente sai da zona de conforto. Nossa! Eu fiquei mal-humorada, nervosa, eu particularmente tive problemas de ordem prática para gravar e tal. A questão da turma. Eu estava muito insegura em relação à indisciplina na turma. Pode ser uma indisciplina que favorece? Pode, e até muitas vezes é, mas muitas vezes não é também. Isso atrapalha. Então eu estava muito insegura em relação a isso. Eu tinha muito medo de me deparar com algo assim: “Eu não sei lidar com essa turma.”

ROBERTO: Porque é assim, você entrou pela porta da sala, você comanda, mas ninguém está vendo...

KARINA: é, ninguém vê...

ROBERTO: é, e gravar é você se expor, é você mostrar. Eu não me incomodo, como nunca me incomodei de que alguém fosse assistir a minha aula. Tanto o orientador quanto outro teacher. Não tenho nada a esconder. Mas aqui, eu estou me vendo, me avaliando e avaliando o outro também. É legal essa troca. A atividade que a Karina fez, por exemplo, eu poderia adaptar e usar com a minha turma. Por mais que você já dê aula a bastante tempo é bom trocar experiências. E aqui você visualiza, não é só dizer eu fiz isso ou aquilo, ou eu faço assim ou assim. Você está vendo, avaliando...

KARINA: Essa questão de dar aulas há certo tempo pode causar um comodismo, ficar aquela aula morna e isso daí é terrível. Eu acho que pra mim foi um desafio. Eu queria mesmo isso, eu estava pedindo e deu certo que foi através do seu trabalho e tal. E a oportunidade para refletir, repito, a questão do medo de me deparar com a dificuldade, não é nem perante os outros, mas eu mesma vou ter de enfrentar pra mim, então isso pesa. Mas foi legal e diria aos outros professores que vale a pena fazer isso, observar-se, ver-se, acho que tanto o grupo quanto cada indivíduo só tem a ganhar. A escola ganha, os alunos ganham, mas o profissional ganha muito mais.

Excerto nº 81 – ACC Karina/Roberto: auto-avaliação

Da fala de ambos durante o workshop emergem os aspectos que mais consideram relevantes para suas práticas.

A AC foi considerada por Roberto e Karina como uma oportunidade de crescimento compartilhado de autoavaliação e avaliação do trabalho do outro em contraste com o seu próprio. Uma troca de idéias de forma benéfica e não uma avaliação crítica das aulas um do outro. Foi considerada como uma experiência que gerou questionamentos sobre aspectos diversos e embora não tenha trazido

respostas para todos, trouxe subsídios para continuar refletindo, uma forma de não fugir do real da atividade com seus aspectos mais diversos.

221- ROBERTO: Bom! De uma forma geral o que eu pude perceber é que a autoconfrontação não é uma avaliação... então eu não estava avaliando o trabalho da Karina, nós estávamos confrontando nossas prática e tentando crescer juntos, né. Nós assistimos às aulas um do outro, apontavaos aspectos que considerávamos positivos, outros que achávamos negativos que podiam ser melhorados. Não deixa de ser uma avaliação, mas não de forma negativa, apenas para apontar erros, é uma troca de idéias...

KARINA: É não deixa de ser uma avaliação, mas a diferença é quem avalia quem. Eu me avaliei. Foi a primeira sensação que eu tive de eu estar me autoavaliando, eu tive essa sensação muito forte, né. Mas, mais do que apontar erros eu diria que foi uma maneira diferente de refletir, de questionar, tive algumas respostas, outras ainda não... então eu acho que foi isso, me avaliei, me questionei, questionei sobre... as minhas atitudes, o meu planejamento... Ah!... a atitude dos meus alunos de acordo com o que eu planejei pra aula.

ROBERTO: Nesta questão de você se autoavaliar, também é interessante que você percebe outros aspectos, como gestos, postura, visualiza outras possibilidades que poderiam ter sido realizadas e não foram. Então, você está se vendo e acho que a melhor crítica é a que você mesmo se faz, assim você cresce muito mais.

Excerto nº 82– WORKSHOP: auto-avaliação

No entanto, Karina ressalta ainda em sua fala que é uma experiência que exige confiança no outro e também coragem de se expor. Processo dolorido, que gera angústia e permite o afloramento dos sentimentos dos pesquisados.

KARINA: Eu também achei produtiva, foi muito bom poder... Sabe... Ouvir outra opinião, outra pessoa, poder refletir sobre minhas atitudes ali naquele momento... Foi muito bom. Mas, eu diria que é preciso coragem para se expor.

246- ROBERTO: Sim.

247- KARINA: Sabe, eu fiquei pensando, realmente exige coragem e confiança... mas... é... Enfim eu acho que eu fiquei a vontade. Não foi assim tão facilmente, inclusive na filmagem eu percebi como foi difícil muitas vezes refletir, ter uma resposta, né, me expor. E também tem um detalhe, refletir a partir do que? Você tem de ter um conhecimento, se não você vai refletir sobre sua prática a partir do que? Tendo em mente o que? O que é esperado da organização e o que o aluno espera. Eu encontro isso neles para que eu possa saber se o trabalho de vocês está atingindo esse objetivo ou se não está. O que então precisa ser mudado? Se tudo está bem, ótimo, melhor ainda, vamos passar para o grupo, pra rede toda, né. Quais Quais são os objetivos que nós estamos atingindo com isso. Onde nós estamos conseguindo chegar, não é mesmo?

Excerto nº 83 – WORKSHOP: coragem/confiança



Karina ressalta em sua fala para os professores que, mais do que observar sua prática em sala, a autoconfrontação proporcionou a ela a oportunidade de observar os alunos e suas diversas formas de participação nas aulas. Visualizar-se em ação provocou reflexão não apenas no momento em que ela assistia ao vídeo, mas também deixou resquícios para continuar refletindo mesmo depois de ir para casa (CLOT, 2004), caracterizando-se assim como uma experiência capaz de suprir uma das dificuldades mencionadas por Karina durante a ACS em que ela dizia que muitas vezes não conseguia achar em que refletir sobre sua própria prática.

KARINA: Eu achei legal, que você também pode observar o aluno, mais até porque eu percebi que eles te dão sinais, diferentes sinais, cada um tem uma maneira de se expressar, dizer olha eu estou aqui, quero participar, sabe, então isso ficou muito claro, e ... eu não sei, talvez eu não tivesse vendo assim dessa maneira sem a filmagem... isso foi muito legal, eu gostei muito. E a questão, assim, não é que talvez eu não enxergasse, na verdade foi a questão do tema para mudar as aulas, que não era realmente de interesse do grupo. Depois da autoconfrontação, quando fui para casa fiquei pensando: Até onde dá para prever o que meu aluno gosta ou não? Até onde é possível prever que aquele tema vai ou não chamar a atenção do meu aluno e aí concluo que nem sempre é possível. Nem sempre é possível você enxergar um link pra uma campanha, por exemplo, para um projeto, enfim, nem sempre, mas é... eu acho que deve-se ter isso em mente para que você pelo menos tente, será que aqui tem? Eu acho que já é um começo... realmente eu não sei, até comentei depois da nossa conversa, eu não sei se talvez numa próxima reflexão, numa próxima filmagem eu não chegaria ainda a conclusão né... uma coisa tão nova, tão diferente com... mas porque não refletir, verificar se há possibilidades né... Provocou alguma mudança, ou pelo menos a vontade de mudar alguma coisa em minha sala de aula? Com certeza...

Excerto nº 84– WORKSHOP: resquícios

Para os participantes, a autoconfrontação provoca mudanças de curto e longo prazo, embora dêem mais destaque para os aspectos que consideram passíveis de ser modificados/melhorados imediatamente, sobretudo tendo como base os textos que falam dos objetivos de aprendizagem da escola. Karina menciona que esses textos servirão como base para o planejamento das aulas do semestre seguinte, já que como professores precisam estar atentos para os aspectos anunciados pelo franqueador, dando a impressão de que a AC pode ajudá-la a se tornar uma professora mais próxima daquela anunciada nas campanhas publicitárias.

ROBERTO: Uma coisa que a gente observou também é que eu usei um pouco, um pouco não, bastante português na aula, assim, eu falava inglês e as vezes traduzia, sabe, mas é o que eu fiquei refletindo depois. Era uma insegurança tanto minha e como uma insegurança de que os alunos não entendessem, já tendo esse outro fator que era a filmadora, então eu já sabia que muitos, eles já iam... né, retrair um pouco. Então eu falava, aí repassava em português. Não haveria necessidade, eu sabia que se eu falasse muito inglês all the time eles iriam entender. Assim, às vezes alguns iam ficar um pouco perdido, mas aí tem como lidar com isso, né. Então eu acho que isso é interessante sim, cuidar mesmo, se você sabe, se eles estão fazendo curso de inglês, então vamos falar inglês em sala de aula. E a gente percebe quando estão entendendo ou quando tem uma interrogação na cara, assim, uma franzidinha de testa assim... ☺

KARINA: Olha eu vejo assim, a curto prazo, sinais que o aluno passa durante as aulas. São vários... eu acho que vou estar mais atenta a isso. A questão do planejamento, eu acho que é um grande foco, é muito importante a questão do planejamento. Se você vai ter insight ou não, vai chegar a uma conclusão, então nem que você chegue daqui a dois anos, ou você vai fazer isso pro mês que vem, não sei se vou conseguir. Mas a questão é refletir planejamento, planejamento. Verificar o perfil do seu grupo, do seu aluno. Ver se realmente aquele conteúdo é pertinente, se através dele você vai alcançar aquele objetivo, né, talvez eu não consiga, mas vou tentar e acho que isso é a curto prazo relativamente a curto prazo. É ... aquele texto que tem no site ... que fala sobre o compromisso, a proposta, eu acho que quando a gente lê a nossa atitude já muda. Eu acho que ... é... já mudou, porque o nosso planejamento para o segundo semestre tem ele como base. A gente tem de ter consciência do que a escola oferece, o que vende, qual a proposta, então quando planejamos temos de ter isso em mente. Talvez mais do que nunca, ou revendo alguns aspectos, então isso já é fruto dessa reflexão né,... e expandindo isso para o grupo...

Excerto nº 85 – WORKSHOP: mudanças de curto e longo prazo

Por acreditarem que a AC seja uma experiência capaz de trazer benefícios, apesar da angústia e da insegurança que gera, tanto Roberto, quanto Karina aconselham os demais professores a passar pela mesma experiência como uma forma de alcançar “excelência profissional”.

ROBERTO: Mais uma questão que nós refletimos sobre é se nós aconselharíamos os outros colegas a passar por essa mesma experiência. Bem... acho que baseado em tudo o que dissemos, cabe a cada um refletir. Da minha parte, pelo menos, com certeza.

KARINA: Dá trabalho, você vai ser exposto, você vai é... Essa parte é difícil e o fato de você se confrontar com o que você faz é difícil. Mas o resultado é muito bom, é saber que, poxa, eu cresci um pouquinho mais, eu passei por um desafio. Eu aconselho, o caminho é esse, até porque eu acredito que quem trabalha na escola tem de ser flexível, então... Em vários momentos você vai se deparar com situações assim, que você tem que parar e refletir, né.

ROBERTO: O que tirar de proveito para o meu crescimento profissional. Bem, eu diria que... eu acho que tudo, a reflexão, em qualquer profissão é a chave do sucesso pra você alcançar sempre algo melhor, então se você tem um material pra que você possa ver e refletir seja com você ou com outras pessoas, sempre vai ser interessante.

Excerto nº 86 – WORKSHOP: excelência profissional

Durante o workshop, convidam os demais colegas a uma reflexão prévia sobre assuntos relacionados à prática pedagógica de cada um, assuntos que gostariam de observar melhor e que a AC pudesse contribuir. Dessa reflexão prévia surgem vários aspectos relacionados ao plano de aula e vários outros relacionados à postura dos alunos, dos recursos materiais disponibilizados pela escola e encerram reforçando o convite.

ROBERTO: Bem, isso era o que nós tínhamos para passar para vocês. Vocês percebem quantas coisas ou quantos fatores nós conseguimos levantar com nossa conversa. Imagine quantos outros poderão surgir a partir da filmagem das aulas. Acredito que nós poderíamos aumentar ainda mais essa troca, todos temos problemas comuns e podemos buscar soluções em nosso próprio meio.

KARINA: Então nós deixamos o convite para continuarmos esse projeto esse ano, agora, com a filmagem das aulas de vocês também.

ROBERTO: É trabalho? É. Demora? Um pouquinho? Demora. Mas eu acho que vale a pena. E é essa a mensagem que queríamos passar para vocês.

Excerto nº 87 – WORKSHOP: reflexão prévia

A princípio, a autoconfrontação parece ter cumprido seu papel de metodologia de pesquisa capaz de produzir conhecimento através da geração de diálogo sobre o trabalho e permitindo aos pesquisados a visualização de outras possibilidades de desempenho de suas funções. No entanto, é importante observar que para os dois professores participantes da pesquisa o retorno ao coletivo de trabalho foi interpretado como um momento para enfatizar o significado da experiência para eles. Não houve, conforme postulado pelos psicólogos da clínica da atividade, o compartilhamento de estratégias usadas para a superação de dificuldades e conseqüente contribuição para o desenvolvimento do gênero profissional “professor de inglês” na franquia estudada, o que tornou o coletivo de trabalho um reforço das opções individuais identificadas na fase de autoconfrontação.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para traçar as considerações finais desse trabalho, cujo objetivo maior foi a compreensão e caracterização do AS 3 FASES DE UMA TAREFA COMUNICATIVA: trabalho docente em uma franquia de ensino de idiomas, retomo as perguntas de pesquisa para fazer uma síntese dos resultados levantados após a análise dos dados.

O trabalho de ensino no contexto estudado mostrou-se bastante abrangente, envolvendo aspectos que vão além da formação didático/metodológica do professor no que diz respeito ao ensino aprendizagem de línguas estrangeiras para abranger outros mais burocráticos e organizacionais. Se, por um lado, as prescrições são constitutivas do trabalho docente e desencadeadoras da prática em sala de aula, objeto de constante reelaboração por parte do professor que as reinterpreta e prescreve tarefas aos alunos (AMIGUES, 2002), por outro, a pesquisa revela que em contextos altamente prescritivos a preocupação em cumprir as regras e as determinações da instituição acaba por incentivar uma prática mais reativa que privilegia o “como fazer melhor” e não o “pra que fazer o que se faz” ou antes ainda, se é de fato “necessário fazer o que se faz”. A análise revela um processo de reflexão centrado em si próprio. O professor critica sua própria prática com base no que deveria ser feito em função daquilo que a franquia exige e muito pouco em função dos resultados de aprendizagem.

A primeira pergunta de pesquisa foi respondida pelo contraste entre a fala dos professores e os escritos oficiais e revelou prescrições pedagógicas, instrumentais e organizacionais que regem a prática dos pesquisados, tanto de forma mais ampla e que permitem interpretações variadas, quanto mais coercitivas e que requerem do professor estratégias diversificadas para transpô-las para a sala de aula.

Os ecos dos documentos oficiais ficaram evidentes no discurso dos pesquisados, o que possibilitou o confronto entre o falado e o escrito. Dentre os aspectos oficiais revelados estão aqueles relativos aos propósitos pedagógicos da organização em consonância com os mais recentes discursos pedagógicos e que evidenciam os propósitos ideológicos de uma formação completa de seus alunos, de valorização do quadro de colaboradores, fornecendo atualização constante e

oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Um discurso oficial idealizado com o qual o professor mantém uma relação de assimilação e acomodação e que passa a determinar a prática de sala de aula, mas que apesar do claro objetivo de levar a resultados de aprendizagem eficazes não dá espaço para que o professor rompa com o próprio processo de treinamento, como é o caso de Roberto que reproduz o discurso da prescrição, aplicando-o sem questioná-lo.

A análise do contraste entre fala e prescrito oficial mostra ainda que o trabalho docente propriamente dito é influenciado não somente pelos prescritos oficiais destinados à formação pré-serviço ou em-serviço, mas também por outros escritos indiretos como as campanhas de marketing e o regimento interno da unidade franqueada. O trabalho real do professor agrega aspectos de sua própria formação, da formação oferecida pela instituição, pelas características do professor ideal anunciado na mídia, as condições e características próprias da unidade franqueada e ainda pelas características próprias de cada turma, cada nível de proficiência, cada faixa etária e cada aluno em particular, o que nos leva à segunda pergunta de pesquisa.

As características do trabalho real dos professores pesquisados (segunda pergunta de pesquisa) ficaram evidentes durante as sessões de autoconfrontação. Da análise da fala dos pesquisados foi possível depreender aspectos diversos, alheios às prescrições e à vontade dos professores que surgem em sala de aula e que os levam a lançar mão de recursos não planejados para amenizar ou sanar esses problemas.

Essas características próprias de cada turma e cada aluno não são possíveis de ser previstas nos escritos oficiais ou nos programas de treinamentos, mas devem ser levadas em consideração na mensuração dos resultados finais tanto de aprendizagem do aluno quanto nos resultados quantitativos de índices de manutenção e matrícula, já que, a situação real não corresponde à prototípica

Os impedimentos geram angústia nos pesquisados que, por vezes, chegam mesmo a admitir, como no caso da indisciplina, que ficam entre tomar uma atitude mais séria ou achar estratégias para tentar contornar o problema. E são esses subterfúgios, ou conhecimento construído na prática que nos guiam para a terceira pergunta de pesquisa.

Da análise das autoconfrontações e ainda do workshop foi possível identificar momentos de fala em que os pesquisados buscaram reconstruir suas

próprias práticas, levantando hipóteses sobre o que poderia ter sido feito de forma diferente, de forma a trazer elementos que respondem à terceira pergunta de pesquisa.

Foram momentos de tomada de consciência de aspectos desconhecidos e de confirmação de outros que já haviam chamado a atenção do professor. Em alguns desses momentos os professores chegaram a visualizar formas de fazer diferente e de forma mais efetiva, em outros apenas constataram a necessidade de mudança.

Ver-se em ação levou-os não somente a visualizar maneiras de executar as tarefas, mas também à tomada de consciência em relação a aspectos como planejamento, gerenciamento do tempo de aula e ainda a questionamentos sobre a relevância do material didático.

Foi também possível depreender momentos em que os pesquisados levantaram hipóteses sobre a prática do outro. Esses momentos variaram entre especulações sobre o gerenciamento do tempo, técnicas de sala de aula, discussão de aspectos em que ambos sentem dificuldades em lidar e sugestões de formas mais eficazes para o desenvolvimento das atividades de sala. Ainda, foi possível visualizar formas individualizadas, estratégias desenvolvidas pelos pesquisados que os ajudam a realizar o prescrito, como é o caso de Roberto que oferece brindes como forma de motivar os alunos a desenvolver as atividades “on-line”.

Os pesquisados puderam tomar consciência de aspectos mais alheios como tom de voz, por exemplo.

Na avaliação dos pesquisados a experiência da AC foi benéfica apesar de ser geradora de medo e tensão. Para os pesquisados a AC foi vista como capaz de gerar crescimento profissional e que deveria ser incorporada à rotina da escola, tanto que propuseram ao coletivo que se juntasse a eles para dar continuidade ao trabalho.

Os autores da AC conferem a ela o status de geradora inerente de conhecimento, produtora de desenvolvimento e geradora de transformações. Parece-me conveniente apontar que a análise dos dados ratifica esse status, no entanto apesar de os professores pesquisados serem experientes e já terem passado da fase de educação inicial, o nível de reflexão e tomada de consciência sobre suas práticas ficaram no nível técnico, ou seja, centrados no fazer melhor ou no como desenvolver melhor suas atividades. Com exceção de alguns poucos

momentos em que Karina arrisca refletir sobre a pertinência dos materiais didáticos e carga horária. As reflexões advindas da AC não avançaram muito para o “porquê” de desenvolverem o trabalho docente da forma como o fazem. Eles se limitaram a buscar melhores técnicas para se atingir o que é prescrito sem questionar a pertinência ou não desse prescrito, sem questionar se as condições são favoráveis para a implementação ou transposição dos conceitos postulados para a sala de aula.

Karina centrou-se mais na busca de razões para o insucesso de suas aulas, começando por ela mesma, pelos alunos e muito pouco nas prescrições. Como professore mais experiente levantou mais questionamentos, ao passo que Roberto assume uma postura reprodutivista e deixa transparecer uma preocupação maior que é a de cumprir as regras e nunca a de questionar o prescrito de forma a exaltar seus feitos.

O objetivo central dessa pesquisa é um melhor entendimento do trabalho do professor de inglês em uma franquia de ensino de línguas, buscando caracterizar esse trabalho de ensino a partir da fala dos próprios envolvidos no processo.

A experiência de confrontar o professor com sua própria prática trouxe à tona aspectos do trabalho de ensino que o torna mais complexo e acentua as transformações que as atribuições para a função de ensinar inglês vêm sofrendo ao longo dos anos. Desde o início da sua atuação o professor da franquia é engajado em um processo constante de treinamento e desenvolvimento que visa garantir os resultados de aprendizagem anunciados e, por isso, é muito mais cobrado, diferenciando-se dos professores do contexto de escolas regulares, principalmente as públicas. Uma das principais razões certamente está ligada ao fato de que a franquia é, acima de tudo, uma instituição financeira e a atuação do professor está diretamente ligada ao lucro, à saúde financeira da unidade franqueada.

A atuação nesse contexto requer, portanto, o estabelecimento e coordenação das relações entre essas várias instâncias constitutivas de sua atividade de ensino. A partir da análise da fala de Karina e Roberto, identifiquei que para o exercício de suas funções os professores interagem com: franqueador nacional, franqueado/OP, si próprio, alunos, pais de alunos e coletivo de trabalho.

### 1- O professor e o franqueado Nacional

O compromisso do professor em relação ao franqueado nacional é o de observação e comunhão com a proposta de ensino, os valores e crenças da instituição, a tradição e experiência no ensino, a tecnologia como ferramenta para ensinar o comprometimento com a formação completa do indivíduo, a ênfase na conversação etc.

É o professor que materializa, faz as coisas acontecerem, que coloca em prática aquilo que é idealizado pelo franqueador.

### 2- O professor e a escola franqueada/ OP

O trabalho do professor é também direcionado à escola franqueada e nesse eixo deve observar aspectos organizacionais tais como: zelar pelos índices de manutenção e matrícula de seus alunos, manter os registros de frequência e notas atualizados conforme o padrão vigente, empregar o material didático padrão, repor aula com alunos faltantes, reportar ao OP todo assunto pedagógico tais como: planejamento de aulas, atividades extra-curriculares, problemas com comportamento dos alunos, aprendizagem dos alunos, aulas de reposição e reforço, faltas, metodologia, materiais didáticos (o material didático produzido pelo franqueador é de uso obrigatório durante as aulas, pois pode ser considerado como a materialização de todos os conceitos metodológicos postulados). O professor deve planejar suas aulas de acordo com o material, respeitando os objetivos propostos para cada atividade etc.

### 3- O professor e sua própria atuação

Para alcançar os padrões exigidos pela instituição, contornar as adversidades e manter os alunos motivados e estudando o professor deve: manter-se atualizado lingüisticamente e pedagogicamente, planejar suas aulas com antecedência e de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos advogados pela instituição, levando em conta os procedimentos didáticos, os objetivos lingüísticos das tarefas comunicativas e competências a serem desenvolvidas nos alunos; é criativo, desenvolver atividades extras (músicas, vídeos e jogos) de acordo com as necessidades e interesses de cada turma, manter-se bem humorado e ser dinâmico e capaz de trabalhar em equipe, ter consciência de seu papel em sala de aula, bem como do papel dos alunos.



#### 4- O professor e os alunos.

Quanto à atuação junto aos alunos o professor deve estar atento para: o desenvolvimento individual de cada um, dar feedback constante e orientador, engajá-los em um processo de interação de forma a levá-los a aprendizagem de língua, orientá-los quanto às melhores formas de atingir resultados satisfatórios, ser pontual, manter os alunos motivados e conscientes de seus progressos, incentivá-los a participar dos eventos e campanhas da escola, manter contato contínuo com os alunos através de e-mail, hotline, telefone etc. Verificar semanalmente o desempenho dos alunos nas atividades on-line, corrigir as tarefas e devolvê-las em tempo hábil.

#### 5- O professor e os pais dos alunos

Atender os pais dos alunos sempre que estes solicitam explicações sobre aspectos de aprendizagem e outros que se fizerem necessários.

#### 6- O professor e o coletivo de trabalho.

Colaborar com o coletivo de forma a visar o objetivo maior de maximizar a eficácia do trabalho e da própria organização. Participar das reuniões pedagógicas, compartilhando com o grupo suas experiências, formas de fazer melhor aquilo que é prescrito, planejando aulas coletivamente, trazendo para o grupo suas expectativas, conquistas, colaborando para o crescimento profissional do grupo como um todo.

Os estudos anteriores em ambientes de academias/franquias resenhados na introdução desse trabalho mostraram que por meio de sessões reflexivas, em que a linguagem tem determinadas características, se pode chegar à reflexão crítica. Fogaça (2005) já havia apontado alguns limites para a reflexão nesse contexto. O presente estudo mostra que analisar o trabalho do professor pelas lentes da ergonomia implica considerar que o trabalho de ensino é pautado por prescrições e que estas desempenham um papel importante no desempenho do ofício de ensinar (AMIGUES, 2002).

Com base nos dados levantados através da pesquisa e ainda minha experiência como franqueada, levanto outros aspectos que levam os professores a ter essa atitude mais reativa, centrando suas reflexões no nível técnico:

- Treinamentos que privilegiam o como fazer, de natureza prática, voltados para dar subsídios para serem aplicados em sala, natureza prático-aplicacionista, a instrumentalizar o professor para a prática. Essa natureza prática, muitas vezes, é para suprir a falta de formação do professor na área;
- O fato de a escola ter um orientador pedagógico, responsável pela qualidade do ensino, que regula a prática docente pode levar o professor a centrar as discussões sobre sua prática em questões mais pontuais e imediatistas, centradas no certo ou errado;
- A responsabilidade/expectativa colocada nesse formato de ensino como sendo o único capaz de levar o aluno à proficiência lingüística faz com que a pressão por resultados seja maior, afinal são os resultados positivos que vão garantir a saúde financeira do negócio.
- O alto controle/monitoramento dos índices quantitativos (resultados de manutenção, matrícula, evasão etc.)
- A alta competitividade entre as escolas que têm nos professores seu diferencial competitivo e atribui a eles o status de provedores de soluções em aprendizagem de língua inglesa.

Diante do exposto, deixo uma sugestão para pesquisas futuras:

Supondo que a ACS/ACC e o coletivo de trabalho possam ser implantados como uma prática regular na escola franqueada (conforme os próprios professores pesquisados sugeriram durante o workshop), o que mais seria necessário para dar aos trabalhadores um novo direcionamento para o desempenho de suas funções, mudar as concepções próprias do coletivo a respeito do trabalho de ensino e garantir o desenvolvimento das situações de trabalho?

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, J., & PINHO, D. L. M. Teoria e prática ergonômica: seus limites e possibilidades. In M. G. T. Paz A. Tamayo. **Escola, saúde e trabalho**: estudos psicológicos. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

ABREU, Lilia Santos. **A construção da subjetividade no diálogo entre professor e coordenador**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

AMIGUES, R. O ensino como trabalho. In: BRESSOUX, P. (ed.) **Les strategies de l'enseignant en situation d'interactions**. Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE FRANQUIAS - ABF. Disponível em: <<http://www.abf.org.br>>. Acesso em: 12/06/2006.

BORGHI, Carmem Ilma Belincanta. **A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

BOUTET, J. Activité de langage et activité de travail. Education Permanente, n. 116. Cely-em-Bière, 1993. In: SOUZA-e-SILVA, M.C.P.; FAÏTA, D. **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

CALDERHEAD, J. (Ed). **Exploring teachers' thinking**. London: Cassell, 1987.

CHIMIM, Renata. **O fazer, o saber e o ser**: reflexões de/sobre professores de inglês de uma escola de idiomas. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CLOT, Y & SOUBIRAN, M. Prendre la classe: une question de style? **Société Française** n. 12/13, p. 62-63. oct./nov/dec., 1998.

CLOT, Y. et al. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Education Permanente**. n. 146, p.(?). 2001.

CLOT, Y. **Uma psicologia histórico-cultural para a compreensão das práticas educativas**, 20 a 24 de setembro de 2004, São Paulo, PUC. Transcrição de Marina Gonçalves Buzzo.

\_\_\_\_\_. **La fonction psychologique du travail**. Paris: PUF, 1999.

DANIELLOU, F. **Lergonomie em quête de sés princípios**. Toulouse: Octares. 1996.

FAITA, Daniel; VIEIRA, Marcos. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **DELTA**, v.19, n.1, p.123-154, 2003.

FAITA, Daniel. Gêneros do discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. (?) p.inicial-p. final

FOGAÇA, Francisco Carlos. **Possibilidades e limites da abordagem reflexiva no contexto de uma franquia de idiomas**. 2005. 200 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

KAYANO, Letícia Moreira Dias. **A relação prescrito / real em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MACHADO, A. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

MELÃO, Claudia Cristina Cabreira. **Práticas discursivas em transformação: aulas e sessões reflexivas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 02/05/2006.

PIRES, M. **Como se dividem as responsabilidades e obrigações entre franqueado e franqueados**. Disponível em: <<http://www.abf.org.br>>. Acesso em: 12/06/2006.

POLIFEMI, Marcos César. **Desenvolvimento de coordenadores**: possibilidade de se aprender a trabalhar aprendendo. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

ROMERO, Tânia Regina de Souza. **A interação coordenador e professor**: um processo colaborativo? Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e uso de si. **Pro-posições**, Campinas. v. 1., n. 5., p.(?), 2000.

SHIROMA, Eneida Oto et al. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, R. Y. **Do Yázigi ao internexus**: uma viagem pelos 50 anos de uma franquia brasileira que se tornou global. São Paulo: Nobel, 2000.

SOUZA e SILVA, M. C. P. **Os escritos no trabalho**. In: CONGRESSO E IV COLÓQUIO DA ASSOCIAÇÃO LATINOAMERICANA DE ESTUDOS DO DISCURSO, 1., Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2003. p. (?)

\_\_\_\_\_. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.), **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

SOUZA-e-SILVA, M.C.P.; FAÏTA, D. **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p.(?).

SOUZA-e-SILVA, M.C.P. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: SOUZA-e-SILVA, M.C.P.; FAÏTA, D. **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

VIEIRA, M. Autoconfrontação em clínica da atividade: metodologias de análise dialógica de situações de trabalho. **Intercâmbio**, v. 12, p. (?), 2003. São Paulo.

WALKER, Sara. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: TEIXEIRA, M. T.; Cunha, M. J. C. (Org.). **Caminhos e colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília, Ed. UNB, 2003.

WISNER, A. **Ergonomie et analyse ergonomique du travailiun chap de l'Art de l'Ingénieur et une méthodologie générale dès sciences humaines**. Performances Humaines & techniques, n° hors serie Seminarie Paris 1 Septembre, 1995.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A – Transcrições

- ☺ risos
- ☺ ☺ ☺ gargalhada
- ∅ balança a cabeça negativamente
- ... hesitação
- (...) pausa breve
- (( ...)) pausa longa – professor assiste cenas gravadas sem tecer comentários.
- “ ” reprodução de discurso direto
- [ ] aponta a televisão
- [[ ]] pausa na exibição do vídeo
- professor fala com o vídeo em exibição (não pausa para falar)

### TRANSCRIÇÃO AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES KARINA (aulas 1 e 2 = 70')

Início da aula. Professora dá instruções para os alunos para estes fizessem um “guessing game” com países e nacionalidade de diferentes pessoas famosas.

- 1-KARINA: → ☺ Nossa, descobri que eu não gosto da minha voz. ∅ ... me irrita tremendamente ... nossa ... fico pensando um aluno meu me ouvir duas horas.
- 2-PESQ.: O que estava acontecendo neste momento da aula?
- 3-KARINA: → Estava fazendo um recall mesmo ... países... países. Na verdade já tínhamos tido essa aula, mas para a próxima (...) **nós tínhamos que fazer um recall da aula passada que ajudaria para a próxima atividade, então nós vimos nesse início.**
- 4-PESQ.: E como transcorreu?
- 5-KARINA: → Olha! Eles foram bastante participativos, bem ativos. Até então eles estavam revendo a aula passada. (( ...))

A professora faz perguntas aos alunos sobre diferentes países e nacionalidade que eles conheçam em inglês ... um aluno se levanta e tenta chamar a atenção da professora.

- 6-KARINA: Bruno. ☺ → agora saímos de countries and nationalities para características físicas e personalidades ... assunto que nós havíamos trabalhado também. A idéia era ter ... Uma das principais idéias era ter na sala um cartaz com essas características, com alguns países , que era até uma atividade que era para ter sido concluída na aula anterior e não foi ... daí... só que assim... eu pensei... não vou fazer o cartaz pronto sendo que eles podem me dar essa resposta ... até como ... eu precisava desse ... dessa... de lembrar com eles.

Segue a aula e a professora continua fazendo perguntas para os alunos de forma a elicitare característica física e personalidade.

- 7-KARINA: → Pude perceber que eu não consigo ficar ali no ... na ... não consigo (...) como você pode perceber eles também não ☺ ☺ ☺ É uma característica deles ... levantam ... nos levantamos. Dessa forma eu consigo entender o que eles estão me dizendo naquele momento de tanta inquietação, e tal. É como se eu me colocasse um pouco mais no lugar deles, pelo menos tentasse então ver o que tá acontecendo aí, então vou me juntar então com eles ... e ... realmente tem sido uma



saída, com resultados mais positivos porque eu consigo alcançar meus objetivos mais facilmente do que ficar ali na frente, fazendo o quê?

A professora faz o jogo uma vez com ela jogando. Coloca-se como exemplo.

9-KARINA: → Ta, então agora eles têm que dizer as nações dos jogadores ... baseados nas figuras lá, então tudo que nós fizemos no início da aula eles vão usar para descrever e eu tenho que identificar ... Por exemplo: ele colou nas minhas costas e nós vamos fazer um rehearsal ... daí ... eles têm que ... eu tenho que adivinhar ... eles estão me dando countries ... características físicas, personalidade. (...)☺ Eles queriam que eu adivinhasse o nome de todas as pessoas que estavam naquela folha.

10-PESQ.: ☺ Você, não eles...

11-KARINA: → É ... mas na verdade essa era a idéia mesmo, que eu mostrasse como que a brincadeira ia funcionar.

12-PESQ.: Mas você ia apresentar apenas um exemplo e eles queriam que você fizesse todos.

13-KARINA: → Isso. (...) Aí é a Manu me lembrando que nós temos uma reposição de aula.

Alunos em pares começam a jogar.

14-KARINA: → Não sei se tem aí ... não sei se passa ... Tem um momento que o Renato dá um chute em um coleguinha. Ele ainda tem umas atitudes bem ... bem agressivas ... ele tem fases. Isso atrapalha, né... tenho que parar a aula para atender... Já conversei com a mãe, mas não resolveu...

15-PESQ.: Continuam os altos e baixos...

16-KARINA: É.

17-PESQ.: Por que a sua escolha por esse tipo de atividade?

18-KARINA: [[ ]]É uma proposta do livro ... é uma proposta do livro ... a qual ficou incompleta.

19-PESQ.: Por que você considera como incompleta?

20-KARINA: Bom ... eu acho assim... primeiro ... levou mais tempo do que eu planejei ... mais tempo do que planejei ... é ... vou lembrar...

21-PESQ.: A que você atribui esse tempo?

22-KARINA: Olha... vários alunos para o tipo de game. A questão de todos fazerem ao mesmo tempo não funcionou como deveria ter funcionado, como eu acho... eu acho que ficou pela metade... devia ter explorado mais um pouco, nem todos os objetivos foram cumpridos.

23-PESQ.: Quais eram seus objetivos?

24-KARINA: → Eles tinham que descobrir, né... quem era a pessoa, eles tinham que arriscar, então alguns falaram, eles não tiveram paciência de esperar, por isso eu acho que demorou demais, ficou meio maçante, chegou uma hora eles não queriam ... eles não tinham mais paciência, né... se em que eu, falando já algo que está acontecendo agora, [ ] eles tinham que fazer as perguntas (...) talvez muita informação para um game só.

Mesmo sendo a proposta do livro eu poderia talvez ter refletido um pouco mais, por quê não? Pensado no número de alunos que eu tenho.

25-PESQ.: Quantas informações eles tinham que descobrir?

26-KARINA: → É nacionalidade ... não, não, o país de origem e características físicas o suficiente para que a pessoa que estivesse com a figura nas costas adivinhasse.

27-PESQ.: Eles tinham que perguntar...

28-KARINA: → Eles tinham que perguntar e a pessoa que estava atrás respondia até que o outro adivinhasse ... Eles entenderam, eu percebi que entenderam... mas ... em algum momento eu me perdi ... eu perdi o controle na verdade e é uma atividade de prática controlada. (...) Olha, eu ainda estou com essa figura nas costas, né, foi se arrastando. A essas alturas eles já deviam ter ... E eles estavam muito preocupados com a câmera ... com brincar com a câmera ... hora de ligar de desligar, teve momentos em que eu tive de me aproximar para ver se eles tinham desligado e teve um momento que desligaram. (( ...))

29-PESQ.: Agora você estão em que momento da aula? O que está acontecendo?

30-KARINA: → Olha... eles estão interagindo de alguma forma, você vê que eles estão respondendo, mas teve momentos assim que eles estavam preocupados em aparecer para a câmera. A estrela da aula era a câmera. (...)

31-KARINA: →O Marcel está ali por que ele ... de onde ele estava tentando participar eu acho que eu não conseguia ouvi-lo e eu acho que ele queria que eu ouvisse de alguma forma, então ele veio para a frente da sala para me mostrar que ele estava participando.

32-KARINA: → Será que é o Kaká, eu não me lembro mais. (( ...)) Ah! Ta. Eles tinham... eu tinha feito a pergunta, eles tinham respondido a nacionalidade errada, não e a aquela, mas aí me contaram ... aí eu falei: “mas como vocês me falaram que era italiano, ele é brasileiro.”

33-PESQ.: Olhando agora para está atividade, para a sua aula e se você tivesse que dar esta mesma aula para outro grupo. Como você planejaria?

34-KARINA: [[ ]]Olha! Primeiro pegava dois alunos eu não colocaria em mim. Porque no momento que eu poderia estar orientando... a fase preparatória ... eu estava ... eu estava na verdade ... Fazendo a atividade, embora tentando obter a participação deles, mas mesmo assim não deu certo, não foi eficaz.

**35-PESQ.: O que te leva a pensar assim?**

36-KARINA: Por que se arrastou, eu tive... Na verdade eu tinha outras funções mais importantes naquele momento que estar ali com aquela coisa nas costas ... de costas para eles, não acho legal.

**37-PESQ.: O que poderia ter sido mais eficiente?**

38-KARINA: Olha eu acredito que se eu tivesse colocado quatro alunos sabe... feito ali com eles, os outros olhavam, depois eu pegava mais quatro alunos tipo um open pair, mas ali em pé, eu acho que teria sido mais eficaz, eles estariam mais envolvidos, mais ocupados com a task propriamente dita ali... eles fariam ... eu acho. Eu acho que se arrastou muito comigo ali tentando mostrar pra eles como que funciona.

**39-PESQ.: O que poderia ter feito com que a atividade se arrastasse?**

40-KARINA: Falta de paciência dos alunos para aguardar o final, o desenrolar da atividade... e da minha parte eu acho que eu não deveria ter me colocado no exemplo, ali, da forma como me coloquei. Deveria ter pego dois alunos e não eu, porque eu deveria estar orientando. Eles já estariam se vendo os próximos, então, poxa, preciso participar e tal, posso ser o próximo, enfim. Eu acho que eu controlei demais, ficando ali, me colocando ali. E aí eles sentiram “Ah!! A teacher ta fazendo” então acho... (( ...))

41-KARINA: E eles participaram, eles buscaram figuras, eles tiveram uma participação legal. Mas a task propriamente dita deixou a desejar. Me faltou também ... é ... reflection in action, talvez pra que eu pudesse diminuir o tempo, ou coisa assim... Porém eu queria cumprir, teria que terminar né, eu terminei, mas... mas enfim... levou muito mais tempo.

Começa a segunda aula gravada: A professora tenta elicitir dos alunos diferentes atividades que eles realizam no tempo livre.

42-KARINA: → Nossa tem... tem... tem momentos que é difícil fazê-los ... envolvê-los com o material ... com o recurso que eles têm ali... com as cores.

**43-PESQ.: Como assim?**

44-KARINA: → Sempre que ... eles adoram quando não usam o livro, não é não usar o livro no sentido de não ter aula, não é isso. Eles fazem, mas eles gostam de coisas... Outras coisas, por exemplo, power-point funciona muito bem com eles, até o retro projetor, até cartazes, eles participam bastante, mas o livro eu vejo que não os atrai... assim o material, eu digo em termos de material, de papel, de cor, de figuras, mas tem de usar, né! Não dá para ficar levando coisa diferente toda aula se não, não damos conta do conteúdo

45-PESQ.: Você acha que o material é inapropriado para a idade deles?

46-KARINA: → Olha... eu não diria inapropriado, porque como eu disse a versão eles se empolgam. Eles têm é... eles têm ... falam. Os assuntos de alguma forma os empolgam sim, mas eu vejo assim que não tem um atrativo pelo material.

**47-PESQ.: Os recursos visuais do material.**

48-KARINA: É, os recursos visuais. (...)

49-KARINA: Deixa eu ver o que estava acontecendo aqui. Nós estávamos conversando sobre atividade de free time.

**50-PESQ.: Esta aula é uma seqüência da outra que foi gravada?**

51-KARINA: Não, teve outra aula no meio.

**52-PESQ.: Comente um pouco sobre os objetivos dessa aula.**

52-KARINA: Bom, nós tínhamos iniciado... deixa eu me localizar... (( ...)) [[ ]] Ta, eles estavam me contando o que eles... planejavam fazer, de acordo com a proposta mesmo do livro... né... tínhamos figuras... tal... nós estávamos explorando e eles estavam me contando dali daquelas figuras o que eles gostariam e me dizendo outras coisas também, do material. (( ...))

53-KARINA: →Aí nós estamos falando das resoluções do ano novo... Na seqüência tá. O objetivo é que eles me contassem se eles costumam fazer isso... o que eles costumam planejar. Eu tinha perguntado anteriormente se geralmente as pessoas fazem, o que elas planejam.

**54-PESQ.: Como você avalia esta atividade?**

55-KARINA: →Olha... eu tenho que comparar esse com o assunto anterior... eu percebo que eles se envolveram muito mais com o anterior do que com esse assunto. Para eles não vi que fosse relevante ou não essas resoluções aí de ano novo, eles tinham, eles sabiam do que nós estávamos falando, deram respostas e tal, mas não foram tão participativos quanto na primeira aula.

**56-PESQ.: Por que a sua escolha por essa atividade para essa aula. O que você levou em consideração para esta escolha?**

57-KARINA: É que nós estávamos falando de planos ... é ... do que... vão fazer, né? Posso parar um pouquinho. Aí... ta bom... [[ ]] é do que eles planejavam fazer em relação àquelas figuras e tal, e outras coisas também, e na seqüência eles tinham que ... oops... deixa eu ver se estou esquecendo de alguma coisa... eles tinham que falar de planos, mas, com... nós tínhamos o tópico que eram as resoluções do ano novo, aí falamos de planejamento, na verdade... uma seqüência.

**58-PESQ.: Esta era a proposta do livro para leva-los a falar de planos futuros?**

**59-KARINA: Isso. Nós pegamos a seqüência mesmo do livro que eram planos... essa atividade e eles tiveram que...**

**60-PESQ.: Eles falaram...**

61-KARINA: Olha! Eles falaram, mas sem envolvimento. A atividade se arrastou não saiu como o planejado. Faltou eu pensar em um recurso legal, que de repente o livro não ofereceu, faltou pensar nesse público pré-adolescente que se envolveria com uma outra... De repente, poderíamos falar de planos, lógico, mas com outro tema. Por que não?

Cena mostrada: alunos começam a desenvolver uma atividade de compreensão de texto no próprio material didático.

62-KARINA: →Eles tiveram um reading e isto foi desafiador para eles. Ainda falando de planos. Tinha uma menina que estava planejando coisas e ela conta isso numa carta, e tal, e eles tinham que descobrir quais eram os planos dela.

**63-PESQ.: Eles conseguiram perceber a ligação da atividade anterior com esta? Você acha que isto foi um facilitador?**

64-KARINA: Conseguiram, eles iam direto no planning no texto mesmo, eles achavam primeiro o planning do que outras coisas, do que a ação propriamente dita, tinham que fazer o que? Planejamento do que?

**65-PESQ.: Por que você considera que foi desafiador?**

66-KARINA: [[ ]] Olha eu coloquei (...) Bom, enfim, eu não coloquei para eles que vocês têm que fazer isto que vocês têm que responder estas perguntas, eu coloquei para eles que a menina, não me lembro o nome dela agora, tinha feito planos e a gente tinha que descobrir quais eram esses planos, daí, nesse momento eu senti que eles estavam interessados em descobrir o que ela tinha planejado, e vamos lá.

**67-PESQ.: Quando são desafiados “funcionam”...**

68-KARINA: É, eu senti, opa, esse é o caminho. O desafio realmente funciona, não tem como não pensar, ... o objetivo sendo alcançado... eles correram riscos, eles leram, mesmo... comentei com eles como ... mas assim numa boa.

Cena mostrada: professora começa a corrigir as perguntas referentes ao texto lido escolhendo alguns alunos para contarem suas respostas.

69-KARINA: Renato talks too much... (( ...))

70-KARINA: →Nossa! Com eu mecho no cabelo ☺ ☺ ☺  
(( ...))

71-KARINA: Nossa! Que será que eles estão fazendo?  
(...)

72--KARINA: →Eles querem me contar coisas... nossa eles querem me contar muitas coisas.

73-PESQ.: Sobre os planos deles?

74-KARINA: →é na verdade o tema acaba fazendo com que eles se lembrem de alguma coisa que eles querem me contar, não só para mim, mas eles querem que o grupo saiba, e enfim, eles não... eles querem contar é lógico.

Segue a cena: professora continua a correção.

75-KARINA: ☺ →Eu não sei se eles estavam tentando que eu... não, eles estavam tentando a resposta mesmo. Você vê que demorou... eu fiz a pergunta e eles... Eles conseguiam falar para mim, mas a palavra chave eles não conseguiam tirar do texto... aí eu coloquei aquela linha, que eles ... então... foi a mais desafiadora na verdade... essa também foi bacana. Foi a melhor task da aula.

**76-PESQ.: Por que você considera como a melhor? O que aconteceu de diferente?**

77-KARINA: Por que eles se envolveram assim de forma muito ativa, eles buscaram, procuraram, eu consegui estabelecer isso para eles no início.

**78-PESQ.: A que você atribui esse envolvimento?**

79-KARINA: O material... Assim apesar de não ter sido atrativo como eu coloquei em algum momento, mas a própria seqüência favoreceu muito... uma coisa ligada à outra, o mesmo assunto, então não teve aquela... não foi... não teve um gap. Não sei se você percebeu mas eu não tive que fazer nenhum esfOOOrço, entende para mudar de uma coisa para a outra, como se nós tivéssemos ido assim, olha, numa transição, meio que fluiu... (...)

80-KARINA: Eles estão indo ao quadro, escrevendo. É que eles sempre vão. Só que eu não planejei isso, que eles fossem ao quadro, mas tudo bem.

**81-PESQ.: O que eles estão fazendo?**

82-KARINA: Deixa eu lembrar. Como eu disse que eles sempre vão, eu não sei exatamente (...) Nossa! O que aconteceu ali? Calma, muita calma nessa hora... Não, mais, lembra que eu falei? A gente senta, a gente levanta..

83-PESQ.: ☺ Precisa de uma boa forma física pra tudo isso!(( ...))

84-KARINA: Ø ((...))

85-KARINA: Eu caí fora da sala. É a gente tem esse momento no finalzinho. Nossa accountability acontece com joguinho, com telefone sem fio ou um “eu fala, você fala de você, fala o que eu falei” e assim vai. Tudo relacionado ao assunto lógico.

86-PESQ.: Você usa esse momento...

87-KARINA: Pra encerrar a aula, como accountability da aula, dos sessenta minutos.. . na verdade 55.

88-PESQ.: 55?

89-KARINA: Então nos sentamos no chão, fizemos um círculo e tal, um telefone s/ fio... (...)

90-PESQ.: Agora a aula já havia sido encerrada? Como você avalia sua aula como um todo? Pontos fortes e fracos.

\*\*\*\*\* fim da primeira aula filmada\*\*\*\*\*

91-KARINA: Olha eu acho que é uma coisa meio pessoal o que vou dizer agora, mas eu poderia estar um pouco mais sorridente, eu estava muito preocupada com o andamento sabe, em cumprir as atividades de forma perfeita. Eu estava bem preocupada, mais nessa aula que na primeira.

92-PESQ.: De uma forma geral foi tudo bem?

93-KARINA: Foi... Foi... Eu acho que a dinâmica da aula foi boa. (...) Depois eu tive reposição de aula com o Bruno e a Fabiana. (...)

94-KARINA: O que eu percebo é que estratégias que eu usei semestre passado já não surtem o mesmo efeito quanto surtiam. Pela questão da idade, a fase deles que... é... mudou, né. Então eu to sempre assim, tendo que buscar idéias, estratégias, o que vai ser atrativo, como que eu vou lidar com isso hoje, a cada dia, a cada aula.

95-PESQ.: Pensando nessa aulas que acabamos de assistir e em sua prática de forma geral. De que forma sua prática em sala vai ao encontro dos objetivos da escola, dos alunos, de seus próprios objetivos?

96-KARINA: Nessas duas aulas não vai muito ao encontro.

97-PESQ.: Por que você acha que não?

98-KARINA: Olha essa questão de ser cidadão do mundo, das campanhas... Dinâmica eu até diria que foi, mas não ainda da forma como eu acredito que seja uma aula dinâmica. Falta ainda, acho que não foi do jeito que eu gostaria, não foi dinâmica a ponto de corresponder totalmente com o meu grupo, não foi. É, objetivos alcançados, vários.

99-PESQ.: Objetivos educacionais?

100-KARINA: Todos, todos, não ta ainda.

101-PESQ.: Por que você acha isso?

102-KARINA: Olha, por exemplo, essa questão do New Year's resolution eu poderia pegar um gancho com as culturas, por que não? Poderia ficar muito mais interessante, na hora não me ocorreu. Na hora eu fiquei preza ali, nem tanto à seqüência do livro, mas ao material, sabe, nossa eu poderia ter transformado aquela atividade em algo muito bacana.

103-PESQ.: O que pode ter impedido isso de acontecer?

- 104-KARINA: Não sei o que impede, mas no momento eu não tive essa reflexão, essa idéia, sabe, eu não enxerguei isso. Não consigo enxergar muitas vezes algo que eu consiga refletir depois a aula.
- 105-PESQ.: Vamos refletir um pouco sobre essas dificuldades? Quais fatores podem estar contribuindo para ela? Tempo? Livro didático? Perfil da turma? Estrutura física da escola? Conhecimentos metodológicos do professor?
- 106-KARINA: Olha! Eu não diria estrutura física da escola. Eu não gosto de atribuir ao tempo, eu penso que se eu quero, eu faço. Eu faço de madrugada, mas enfim, pode ser também, existem coisas práticas, questão do material, esse é um material que já está no forno mesmo, que vai ser modificado, mas também não... só a questão do material, enfim, faltou reflexão mesmo, faltou pensar no meu aluno, que ele não se sentiria atraído por esse tema principalmente da maneira que ele colocou. Por outro lado o reading que eles geralmente não gostam se sentiram desafiados e ... Considerando que foi proposto um desafio. Por isso que eu fala, acho que eu devia ter pensado em como colocar esse tema né, de uma forma mais interessante.
- 107-PESQ.: Se um outro professor da escola tivesse que dar essa mesma aula e te pedisse sugestões, o que você diria?
- 108-KARINA: Mas aí as idéias vão fluir, com certeza. Eu pediria que ele pensasse primeiro no público dele. "O que você acha que seu público espera? O que agrada o seu público? O que é importante para ele, o que vai ser relevante? Você tem esse tema. Do jeito que o livro traz você acha que vai corresponder aos interesses dele? O que você pode modificar? Precisa fazer alguma pesquisa antes? Precisa ir para a internet, precisa ler alguma coisa antes? Trocar idéias? Montar alguma coisa comigo?" Enfim, exploraria mais.

### **TRANSCRIÇÃO AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES ROBERTO (Aulas 1 e 2 – 95´)**

Cena mostrada: início da aula. Professor cumprimenta os alunos e propõe uma revisão de alguns tópicos tratados nas atividades on-line.

1-ROBERTO:

Eles falam mUUUUuito durante as aulas.

2-PESQ.: Qual a faixa etária do grupo?

3-ROBERTO: Tem de 13 a 21 anos. Tem o André Luiz que é bem novinho, o Rafael e daí tem a Gisele que ta no quarto ano de direito, tem o Rômulo que ta assim com 18 ou 19 anos e os restante ta nos 16... 17. Falam, falam, falam. Toda hora tem que ficar chamando pra aula. (...) Aí eu tava fazendo uma accountability das atividades da HOE que apenas uma aluna tinha feito, que era a Livia e para revisar e fechar a unidade 4, que a gente ia iniciar a unidade 5, então eu queria ver o que eles tinham aprendido, se tinham dificuldades.

Cena mostrada: professor distribui aos alunos algumas folhas de papel e dá a eles dois minutos para para que leiam e completem os exercícios .

4-ROBERTO: → **Eu dei a eles dois minutos, levou muito mais, não foram dois minutos. (...)** Rafael, he likes to say bad words! ☺ ☺ ☺ O interessante dessa turma é que eles colaboram um com o outro. Assim, eles chegam meia hora antes da aula, ficam aqui no resource center, termina a aula eles ficam lá na frente conversando, interagem bastante, eles são muito entrosados.

5-PESQ.: Que bom.

6-ROBERTO:É ... então, até a mãe do Rômulo veio agradecer, disse que ele tava mudando, porque ele é bem fechado, e a turma é assim, totalmente ...(...)

7-ROBERTO:O Rafael é aquele moreninho do canto. Ele não gosta, tem que ficar chamando ele. No começo da aula eu pego o livro dele e abro porque se não ele não faz nada. Só que ele é do tipo que você pediu para fazer, ele enrola, se deixar ele não faz nada, só que se ficar em cima dela ele faz e em segundos termina tudo.

**8-PESQ.: é preguiçoso.**

9-ROBERTO:

É,

ele gosta que fique chamando ele, tipo “Vamos fazer?”. (...)

10-ROBERTO:Agora que ele começou.

11-PESQ.: Eram oito alunos e só um tinha feito as atividades on-line. Esse é um perfil da turma?

12-ROBERTO:Não, é assim, essa turma é a que tem, acho que da escola, a que mais faz HOE. Eles fazem praticamente tudo. O Rômulo, por exemplo, já terminou as seis unidades, a gente ainda nem terminou o livro e ele já terminou as seis unidades com média 100. A Lenara faz bastante HOE, o Tiago também faz, desses o Rafael e o André são os que fazem menos, os mais novinhos, os outros já têm uma consciência do que é e porque dever ser feito. Eles falam em sala de aula “Ah! Se a gente fizer HOE... Ah! Teacher, eu vi tal coisa”. As vezes, alguns exercícios que eu nem chamei, eles comentam, falam “Ah! Eu vi isso aqui lá na HOE, naquela primeira unidade que falava de cabelo grisalho.” Daí a Lenara falou também “Ah! Teacher eu vi também na HOE.” Por que eu pedi que eles fizessem antes, né, e eles levam para a sala, eles têm consciência do Resource book, por exemplo, a Poli que disse que tava tendo dificuldade pra entender, daí eu passei, expliquei pra ela fazer o resource book e ela antes tava copiando da Lenara. Daí eu falei assim “Olha Poli, vamos tentar fazer, você não precisa ter pressa, se você quiser entregar depois, se você precisar de um prazo maior, pode entregar depois.” Esses dias a gente conversando no MSN, porque meus alunos todos têm MSN, e ela falou “Teacher, melhorou um monte depois que eu fiz o resource book. To entendendo melhor.” E eles fazem, eles têm um índice melhor que... depois eu vou passar o índice que cada um tinha feito da HOE, ta na seqüência.

**13-PESQ.: A que você atribui esses índices a essa turma em especial? Você fez algum trabalho diferenciado com eles?**

14-ROBERTO: Então... No começo do ano eu expliquei pra todas as minhas turmas, aliás eu não tenho tido dificuldades com as minhas turmas com isso, alguns alunos em especial não fazem mesmo. Não fazem por ser aluno



da faculdade que falam “ah! Teacher! No final eu faço tudo. Eu deixei bem claro de início qual era a importância para o aprendizado principalmente para o primeiro livro, eles têm consciência disso. Depois eu expliquei a questão da prova que a gente exigia um percentual para eles fazerem a prova. O que eu procuro fazer é sempre acompanhá-los através do hotline, sempre sinalizando o que eles precisam melhorar...

15-PESQ.: Até porque as atividades on-line são parte da nota final...

16-ROBERTO: Isso também, é, e expliquei que se eles não atingissem 60% eles não iam ser habilitados para a prova, que era parte da avaliação, que falaria uma nota, por isso não fariam, e não sei o que levou eles, mais assim, eu sempre procuro trazer os exercícios, explicar antes, uma coisa que eu acho muito importante é antes de passar os exercícios é tentar guiar mais ou menos. Contextualizar pra que não fique solto, sabe... Às vezes eu vinha com eles aqui no computador quando eu não conseguia visualizar uma forma de explicar o exercício em sala pra que eles fizessem então um pouco antes da aula acabar eu venho pra cá e mostro pra eles como deve ser feito, porque às vezes eles sentem insegurança de como fazer. Daí falam “Ah! Teacher, eu não consegui fazer.” Esses dias, eu acho que foi nessa turma, perguntou, perguntou o uso do do e do does, sabe, uma coisa assim, uma coisinha que eu só expliquei bem rapidinho “o do usa com isso e o does usa com isso” ela disse “Ah! Ta, amanhã eu vou fazer então, eu não lembrava.”

**17-PESQ.: Mas por que ela perguntou?**

18-ROBERTO: Ela tinha um exercício na HOE para fazer. Era como se fosse uma revisão, uma coisa, uma coisa... Ela disse “ Eu fiquei em dúvida, mas eu não quis perguntar para o on-line teacher.” É legal que eles usam também o on-line teacher, essa turma em especial, acho que é assim, como é uma turma que está mais ou menos em uma média de idade parecida, então fica um meio que querendo competir com o outro. Quando passo algum resultado ou digo o que foi feito o que não foi feito então eles dizem que vão fazer só para alcançar o outro.

**19-PESQ.: Você leva as médias dos exercícios on-line para a sala? Qual o objetivo?**

20-ROBERTO: Levo, eu levei o percentual de quanto eles tinham feito até então.

**21-PESQ.: Não as médias, notas...**

22-ROBERTO: Eu levei, às vezes eu levo as notas.

Cena mostrada: professor começa a corrigir a atividade proposta nos primeiros minutos de aula, escolhendo aleatoriamente alguns alunos para dar as respostas corretas. Ele lê uma das questões e sem perceber ele mesmo dá a resposta antes que o aluno o faça.

23-ROBERTO: O bom é que eu respondo a questão antes de perguntar. ☺ O que eu acho que eu poderia ter feito nesse exercício, como foi uma pessoa só que tinha feito a HOE, eu também... eu deixei... eu devia ter explicado que assim ... eu segui as respostas do computador, então ali a gente viu... algumas vezes eu posso usar must outras eu posso usar have to que na realidade é a mesma coisa em alguns casos. O Rafael uma hora usou have to não estava errado aquela hora, don't have to take medicine ou must take. Eu poderia ter explicado que era pra

seguir a resposta da HOE, podia ter pedido que eles comparassem uma resposta com a outra pra que houvesse mais interação, só que como já tinha demorado mais do que o planejado eu deixei, eu não fiz isso.

**24-PESQ.:** **Você deu a eles dois minutos para desenvolverem a atividade. No seu planejamento esse tempo seria suficiente? O que fez com que demorasse mais ?**

25-ROBERTO: Eles gostam de entender tudo. Eles não fizeram muita pergunta dessa vez, mas eles sempre perguntam “Teacher, o que é tal palavra? E tal palavra? Daí, às vezes demora um pouco assim, em relação a isso, mas, é, eu não planejei. E outra na HOE eles tinham as opções de três verbos que eles poderiam usar, né? Então era muito mais fácil e rápido. Ali eles estavam abertos. Eles tinham que entender o que era a frase e ver o que encaixaria, então eles tinham que, além de perceber o que a frase tava dizendo, eles tinham perceber “Ah! Eu vou usar should? O que eu vou usar?”.

**26-PESQ.:** **Eles já tinham feito exercícios similares em sala ou a primeira vez foi na internet?**

27-ROBERTO: Não, eles já tinham feito, eles estavam revisando só.

28-PESQ.: Então o fato de eles não terem feito no computador não o mais significativo?

29-ROBERTO: Não, em si não seria, né. Mas se eles tivessem feito... A Lívia que tinha feito terminou em dois segundos, fez rapidinho, porque ela já conhecia. Se eles tivessem a opção dos três verbos na frente teria melhorado, mas na realidade o que eu quis, o meu objetivo, era como eu tinha visto que ninguém tinha feito e eu vi que algumas vezes eles confundiam – you should to work – eles usavam assim, to work ou alguma coisa do gênero, eu levei para que eles pudessem ver, eu bati bastante nisso. Até depois, na outra unidade eu percebia quando eu corrigia o resource book que eles estavam usando o should to work. Daí, eu anotava no RB, colocava lá um numerozinho e anotava em baixo que não deve ser usado to depois de should, e eles perderam esse vício, assim, não estão mais escrevendo. Mas, o que eu queria também era mostrar que se eles tivessem feito seria mais fácil, apesar que eu até não comentei no final, na hora que eu pedi quantas eles tinham acertado , que a Lenara tinha acertado 2 e eu disse “então vamos fazer HOE que vai melhorar isso, vocês vão compreender melhor.” [ ] Agora eu vou passar o resultado deles até então na HOE.

Cena mostrada: Professor dá instruções para uma outra atividade, também retirada da internet.

30-ROBERTO:Esse seria... é o segundo exercício da HOE, que não precisaria ter colocado em sala também.

**31-PESQ.:** **Por quê?**

32-ROBERTO: Demorou um pouquinho mais. (...)☺☺☺ O teacher não tem o dom de desenhar, daí, eu desenhei um homenzinho bem magrelinho e o Tiago disse “He must eat more.” ☺

**33-PESQ.:** **Não deixou de ser significativo...**

Cena mostrada: professor mostra para os alunos várias folhas de papel contendo desenhos. Estes devem olhar o desenho e baseado no que vêem produzir frases usando should ou must.

(( ...))

Cena mostrada: Professor chama alunos de forma aleatória e passa para cada um a sua porcentagem de desempenho nos exercícios on-line.

**34-PESQ.:** Qual o seu objetivo ao levar para a sala de aula o desempenho de cada aluno se eles têm acesso a esse desempenho na internet?

35-ROBERTO: Eu sempre faço assim: Ao final de cada unidade, pra que eles possam... porque às vezes eles não acessam o report card porque eles não sabem... na realidade eu não sei se está sendo certo ou errado, por que às vezes eu posso estar expondo alguém, né, em questão de nota. Dessa vez eu passei, eu passei a média de alguns, por exemplo, quem... outros, que nem a Poli, eu citei só que ela fez só 27.3% da unidade, não falei a nota, a notas tinha ficado em 79% ou 80% a média dos exercícios. Eu levo para que eles possam acompanhar e pra que eles possam ver. Às vezes algum fala "Ah! Mas ele sabe mais que eu, ou, Ah! Mas ele sabe fazer esses exercícios melhor que eu." Não explicitamente falando, mas, a maioria, assim, que faz a HOE, uns 3 ou 4 que fazem com freqüência, eles têm desempenho melhor em sala de aula. Então eu fala abertamente, se você fizer a HOE você vai ficar igual a ele, não comparo óbvio, até porque não acho correto comparar um aluno com o outro, mas eu levo pra que eles acompanhem os resultados e possam ver assim " Ah! Se o outro fez 100% eu também posso fazer." Pra que eles sintam a necessidade de que eles devem fazer os exercícios também. É meio que uma forma de coação, né, digamos assim pra que eles possam fazer. Se o outro fez 100% eu fiz 0%. E nisso eu acho que é o que ta impulsionando pelo menos nessa turma...

**36- PESQ.:** Você percebe diferença entre os alunos que fazem HOE e nos que não fazem? Em relação a resultados de aprendizagem mesmo. Como você avalia o papel da internet?

37-ROBERTO: Eu acho que o aluno que faz HOE vem para aula bem mais preparado, seja com vocabulário, uma palavrinha ou duas diferentes, alguma coisa assim. Questão de estruturação de frase eu acho que eles estruturam bem melhor, então acho que é assim uma ferramenta muito boa pra se utilizar em sala de aula, desses que fizeram 100%, o Rômulo e a Gisele que fez 80 e pouco, eles têm uma estruturação que assim, é muito improvável que você corrija alguma coisa dessa estruturação. Eles fazem, se dedicam, fazem Resource book, então eu acho que a HOE influencia e muito no aprendizado, dá um mais no que é visto em sala de aula, então ele aumenta assim, esse leque do aprendizado dele.

**38-PESQ.:** E é essa importância, numericamente falando, que você quer que eles percebam quando você leva os exercícios para a sala de aula?

39-ROBERTO: A importância eu poderia até deixar mais claro qual seria o objetivo de eu estar levando para a sala, dizer " Olha! Se vocês tivessem feito, o desempenho poderia ter sido melhor." Mas aí tem... Principalmente nessa turma... alunos que podem ficar mais tristes, assim, podem perder um pouco o interesse. Então, às vezes eu não falo... mas é

óbvio que se você tá levando, que nem ali na hora do dois que a pessoa acertou 2 questões das seis, olha se vocês fizerem vocês vão... sempre brincando, dando risada, óbvio que toda brincadeira tem um fundinho de verdade, mas, justamente pra isso. (( ...))

40-ROBERTO: Isso é da última aula, eu disse que ia fazer uma surpresa...(( ...))

41-ROBERTO: Eu tinha dito que quem terminasse a unidade 4 eu ia trazer uma surpresa na próxima aula, não falei o que seria. Aí ela fez a unidade 4 inteira e a gente tava terminando a unidade 4, então eu já tinha pedido, já tinha passado os exercícios e eles não estavam fazendo, daí eu falei “Então, vou fazer uma surpresa pra quem fizer e só ela fez. Eu cheguei um pouquinho antes da aula, uma meia hora, pensei “não vai dar tempo de alguém ter terminado antes de vir para a aula.” Daí eu olhei e só ela tinha feito. O Rafael tem dessas histórias... ele tá perguntando “Quanto eu fiquei de média?” porque a dele já tinha passado, que era 70 e poucos...

Cena mostrada: Professor encerra a questão das notas e começa a trabalhar com o material didático. Pede para que os alunos abram os livros e pergunta se eles têm dúvidas quanto a unidade 4.

42-ROBERTO: Eles tinham um projeto pra apresentar que é um projeto que terminava a unidade 4 e eles me enrolaram ☺ chegaram na quarta-feira e disseram “Não teacher, você não disse que era na quarta-feira.” Vou mostrar essa fita pra eles. Chegou quarta e eles disseram “Não teacher, você não disse que era na quarta-feira, disse que era na segunda-feira.” E ficaram assim me enrolando. Mas todos fizeram o projeto, apresentaram, foi bem legal.

**43-PESQ.: Sobre o que era esse projeto?**

44-ROBERTO: É o projeto do final da unidade 4 que fala sobre o meio ambiente, pra preservar a água, energia e a situation 2 era sobre convidados em casa, pra determinar regras, pra usar o should e o shouldn't. Mas com essa questão que é abordada pela escola, então eles fizeram... deve até ter algum no computador ali que foi salvo, pra preservar os animais em risco de extinção, o que deve ser feito.

**45-PESQ.: E como você sentiu o envolvimento dos alunos no projeto? O que prevaleceu: a prática da língua ou a questão ambiental?**

46-ROBERTO: Não, eu acho que eles fizeram o projeto... primeiro as meninas se preocuparam mais em encontrar figurinhas bonitinhas pra expressar o que elas queriam né. Mas eles fizeram o projeto, eles têm essa preocupação de cuidar do ambiente, então quando tem alguma coisa aqui na escola, quando tinha aquele “consumo consciente” eles se preocupavam, queriam fazer coisas pra mobilizar, até uma vez eles queriam fazer um jardim aqui no canto. Então eles sentem essa obrigação de preservar, tanto que assim, nos slides que eles fizeram, eles colocavam que a gente deve preservar a natureza porque se não nossos filhos não vão ter acesso ao que a gente tem hoje, que vai prejudicar o futuro, que a água vai terminar que não vai ter água pra beber, né assim. Mas o inglês... usaram, é... até alguns, eles, eu, apesar de eu ter explicado o projeto eles não entenderam que era pra ser usado o have to, o should e foram construindo frases maiores, usaram algumas vezes, mas eu acho que eles levaram mais para o lado do que deveria e do que não deveria ser feito do que... a idéia em si do meio

ambiente, daí falaram até depois de apresentar, acho que foi o Tiago que falou “Ah! Teacher, lá no meu prédio eles pegam a água da chuva pra lavar a calçada! Eles discutem bem, é uma idéia, até em sala de aula, nessa unidade teve alguma coisa de coleta de lixo, daí uma delas lembrou que tinha o lixo aqui na escola, a Lívia lembrou que a mãe dela traz, ou alguém traz, então envolve, sempre envolve. Mas eles não conseguem falar tudo em inglês, né... eles são nível pré-intermediário ...

**47-PESQ.:** Até porque essas são questões previstas no material didático, não dá para fugir...

48-ROBERTO:Essas da preservação do meio ambiente estavam no material, mas as outras eles comentam aleatoriamente. Como essa do lixo, de falar que o lixo estava ali na frente foi trabalhada, mas não tinha nada assim da aula, não tinha ligação como tem lá.

Cena mostrada: professor dá instruções para que os alunos se engajem em uma atividade proposta pelo livro didático. Pede que os alunos olhem para o tema da unidade e digam o que eles entendem por aquele tema.

49-ROBERTO: Normalmente eles não ficam tão quietos como eles estão agora, em sala assim, acho que a câmera deixou eles um pouquinho mais calminhos. Apesar de que ainda estão...

50-PESQ.: Boa idéia, filma sempre. ☺

51-ROBERTO: ☺ Não. Esses dias, até um dia nessa turma, a gente fez um trabalho de Páscoa lá fora e depois a gente voltou pra sala e eu toquei uma música. Eles quase derrubaram a escola, as outras turmas queriam entrar na sala porque disseram que ali estava tendo aula. Eles estavam cantando, sabe? Eles são bem motivados, e lês vem para a escola, quando faltam eu nem preciso ligar. A maioria tem MSN e eles já perguntam “teacher, o que você fez hoje?” Então às vezes nem preciso entrar em contato, eles mesmos já ...

**51-PESQ.:** Como funciona esse contato pelo MSN? Todos têm?

52-ROBERTO: Nem todos... mas eu acho que a maioria... Acho que só o Rafael e o André não têm. Se não no MSN é no ORKUT, eles mandam mensagens pelo ORKUT.

Segue a cena: professor continua tentando fazer com que os alunos inferissem sobre o conteúdo/assunto da unidade.

53-ROBERTO: Eu acho que não precisava ter perdido tanto tempo nisso, perguntando tanto, porque eles não vinham com a resposta e eu tava esperando que eles me respondessem o que se tratava, o que seria isso. Às vezes eles nem conheciam o que seria ou poderia ter deixado porque o conversation scenes ia tratar sobre esse tema em si. Não sei se você percebeu, mas, às vezes eu peço pra que eles leiam parte do livro, porque se não um fica conversando com o outro, então eu falo “Tiago, leia tal parte.” Aí ele lê. Pra que não fique essa... e eles conversam mesmo, se deixar, nessa sala tem que ter rédea curta, porque se não um ta conversando com o outro, falo assim... Tem alguma coisa, falo lê tal parte, vai rodando na sala pra que eles leiam.(...)

54-ROBERTO: Eles já estavam olhando a outra página.

Cena mostrada: Inicia-se uma atividade de listening comprehension. Os alunos tinham que ouvir o CD e repetir expressões e interjeições. Professor liga o CD player, mas o CD não está na faixa correta.

55-ROBERTO: Às vezes eu deixo tudo preparado, mas eles chegam mais cedo, tiram o meu CD e colocam outro deles, de música, é assim... ☺ (...) Aí tenho que gastar mais tempo até trocar e achar o “track” correto novamente.

56-ROBERTO: Acho que não teria necessidade de ter repetido tanto. É a terceira repetição, mas agora são só eles.

57-PESQ.: Quantas vezes você havia planejado repetir? Na hora você resolveu repetir mais?

58-ROBERTO: Por que geralmente é assim, eles falam. Eu toquei duas vezes pra que eles pegassem a pronúncia. Se eu falo alguma coisa, eles vão, eles repetem parecidos, só que se eu soltar pra que eles façam a pronúncia deles muda um pouco. Aí eu queria, eu toquei duas vezes pra que eles pegassem a entonação e a pronúncia e tal, depois eu pedi que só eles falassem, que é o que eles estão fazendo agora, pra que eu tentasse identificar alguma coisa.

Cena mostrada: Professor usa gestos e linguagem corporal para demonstrar o significado de cada expressão sem dar a tradução. (quarta repetição)

**59-PESQ.: Se você tivesse que aplicar essa mesma atividade para uma outra turma o que você faria igual e o que você mudaria.**

60-ROBERTO: Eu não repetiria tanto. Acabou levando muito tempo. Mostrar o que são as expressões eu manteria, não sei se poderia trabalhar de uma outra forma pra... Alguma outra forma pra mostrar o que seria isso.

**61-PESQ.: O que o material traz?**

62- ROBERTO: Sobre o opening? Só fala que é para revisar o tópico da unidade 2, pra tocar (play the CD), não fala que é pra explicar o que significa cada expressão, né, mas óbvio que você leva essas expressões para a sala de aula, eles vêm como são pronunciadas, eles vão querer saber o que seria. Acho que não há necessidade de se repetir o tanto que foi feito. Se tocasse uma vez e eu lesse uma vez com eles teria sido suficiente, porque ali se eles me pedissem e eles lessem bem rapidinho ali. Mas, o mostrar o que cada uma quer dizer eu manteria, não sei se faria de uma forma diferente, né, falando o que cada uma significa em português, e é engraçado que eles começaram a falar algumas coisas depois, durante essa aula, algumas expressões. Eles lembram alguma coisa, dizem “Vê lá no começo da unidade 5.” Mas eu achei que demorou bastante. Agora é que começa o exercício em si. (...)

63-ROBERTO: Às vezes, às vezes, eles começam a falar, até coisa do livro, mas falam muito, muito, muito e eu fico meio... parado, vendo o que eu falo, se eu peço pra ficar quieto, se eu interiro, pra que eu não seja rude, alguma coisa que não venha atrapalhar, mas algumas vezes eles falam muito, aí tenho que falar “Por favor, silêncio, né.” Então, assim, se está no meio de uma frase, espero terminar e entro pra não ficar conversando muito. Mas eles falam muito mesmo, é até uma coisa que desde as primeiras aulas eu tenho que vir trabalhando pra ver o que eu faria, pra que eles parem de falar tanto.

**64-PESQ.: E o que você geralmente tem feito?**

65-ROBERTO: O que eu tenho feito, eu peço... quando às vezes tem alguma coisa, eu reparto para que eles leiam, aí então assim sabe “Fulano lê tal coisa, ou tal, alguma coisa.” Ou então chego perto e falo “Let’s go, let’s go!” Pra que não chame a atenção pra turma inteira, pra que eles não...

**66-PESQ.: Isso tem dado resultado?**

67-ROBERTO: É... às vezes... Assim... pra alguns funciona.

**68-PESQ.: O que está acontecendo nesse momento?**

69-ROBERTO: A gente vai começar a fazer o opening, a gente vai dividir em grupos a sala e eles tinham que revisar o que foi dado na unidade 2, o tópico da unidade 2 que era o just. Então eles teriam que fazer o seguinte: um grupo vai dar a expressão, tipo “Congratulations” e o outro vai fazer uma frase com o antes, o que viria antes desse “congratulations” – I’ve just graduated! – Aí: “congratulations”. Seria isso.

Eles tinham que revisar o tópico anterior e usar o que aprenderam agora. Eu revisei, pedi que eles voltassem a página.(...)

70-ROBERTO: O Rafael nunca entende nada no começo da explicação, não entende desde o começo.

71-PESQ.: Eles estão sentados no chão?

72-ROBERTO: Eles quiseram sentar no chão. O Rafael é assim em todos os exercícios “Eu não entendo, eu não entendo.” Aí eu chego pra ele e falo “Rafael, do it!” Aí ele faz tudo em um segundo. (...)

73-ROBERTO: Eles deram as expressões e as frases, foi bem interessante porque eles... Oh! Uma coisa que eu poderia ter feito que eu não peguei muito foi ter revisado o tópico da unidade 2, apesar de eu saber que eles tinham entendido, tanto que não tiveram nenhum erro. O jogo ficou empatado, eles sabiam usar, então, assim, meio que inconsciente eu sabia que eles não iam ter nenhum problema. Acabei não revisando, que era o objetivo da task, que era lembrar I’ve just, porque nessa unidade 5 eles iam ser apresentados novamente.

**Então eu poderia ter revisado melhor do que ter colocado no quadro e não expliquei melhor o que seria.** Acho que por eu já ter demorado nas outras, nas outras tasks eu acabei pulando isso, mas não teve problema depois na execução do exercício em si. (...)

Cena mostrada: Alunos encerram atividade anterior e professor começa uma outra atividade do material didático. Começa pedindo que os alunos explorassem a figura do material

74-ROBERTO: Okay! Aqui já está no conversation scenes que eu não terminei por causa da task anterior, empatada, as duas equipes acertavam e não tinha... o objetivo que era revisar o I’ve just foi alcançado, eles usaram as expressões corretamente...

Nesse conversation scenes tem um listening, foi explorado a figura de início, antes de iniciar a conversation eles tiveram que deduzir provavelmente o que seria essa conversation. Então tinha a figura de uma mulher e de uma pessoa, sentados em um sofá como se estivessem em um programa de TV. Daí, eles deduziram o que seria aquilo, onde estavam, o que estavam falando, quem eram e antes comentava sobre sport, se eles tinham uma esporte celebrity, se eles gostavam de alguma pessoa... a maioria falou Ronaldinho... Mas aconteceu um probleminha nessa Task. Como eu demorei

umpouquinho na revisão da HOE, que era o que eu tinha esperado, eu tinha planejado mais ou menos uns 5 ou 10 minutinhos, uns 5 na realidade... Então acabou faltando tempo pra que eu terminasse uma task que era a última desse conversation scenes e que era o que eu tinha planejado para a aula. O importante é você prever isso antes, que pode acontecer de demorar, acabou que não teve problema porque na outra aula a gente voltou, falou que era sobre o “Team spirit e o risk taking” que eram os tópicos da unidade. ... Então, o que aconteceu, o exercício ficou quebrado pra mim, mas eles não perceberam, mas foi uma falha em relação ao planejamento do tempo, porque a HOE extrapolou.

**75-PESQ.:** **Você teve um fato a seu favor. Essa é uma proposta do livro e nós estamos em época de copa. Seria fácil faze-los entrar no assunto...**

76-ROBERTO:Então, o que aconteceu, o exercício ficou quebrado pra mim, mas eles não perceberam, mas foi uma falha em relação a tempo, porque a HOE extrapolou.

**TRANSCRIÇÃO AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA KARINA/ROBERTO – 120 minutos – foram exibidas aula 1 de Karina (30 min), aula 2 de Karina (60 min), aula 1 de Roberto (60 min)**

**Participantes orientados a usar o comando fast foward nos trechos julgados não necessários a comentários.**

Pesquisados assistem à aula 1 de Karina. É o início da aula e os alunos não ficam sentados. São muito ativos e falam o tempo todo. Falam inglês com entonação e pronúncia erradas.

1-KARINA: ??? boring é boring ??? Galvão ??? a imagem treme às vezes, é que a sala treme. ???

2-ROBERTO:

Eles estão falando assim porque não sabem ou porque estão com gracinha

3-KARINA: Gracinha, ele fala pra chamar atenção.

4-ROBERTO: É, se não como que em um passe de mágica ele começa a falar certo. Extroverted ... extroverted.

5-KARINA: extroverted. Eu ouviria, colocaria lá no cartaz e tudo bem. Extroverted chamaria um pouco mais de atenção, ou seja eu olharia mais para ele.

6-ROBERTO: Agora começa a atividade que você propôs?

7-KARINA: Espero que sim. ☺ ele contou... Ele contou a resposta. O Marcel contou.

**8-PESQ.:** **Mesmo assim você seguiu a atividade?**

9-KARINA: Segui, então na verdade eu não faria isso dessa mesma forma. Você vai perceber que se arrasta...

10-ROBERTO: É eu vi assim que... essa... o recall demorou um pouco, né, eu achei que prolongou um pouco apesar de que você revisou o que eles estariam usando. E você esperou a resposta deles. Acho que geralmente quando a gente faz um recall a gente espera que eles



saibam, muitas vezes você espera que o aluno traga a resposta e isso acaba demorando um pouco né.

**11-PESQ.: Por que então revisar se é esperado que o aluno já saiba?**

12-ROBERTO: Por que vai introduzir a próxima atividade.

13-KARINA: Na verdade eu pretendia que eles usassem nessa atividade, eu queria resgatar coisas da última aula e prepará-los para a próxima atividade, em termos de vocabulário...

14-ROBERTO: Mas você achou que demorou ou era o planejado?

15-KARINA: Eu achei que ... não o planejado era que eles me dessem as respostas, lógico, mas demorou um pouco sim... o ideal seria que fosse um pouco mais curto.

16-ROBERTO: Essa atividade em si, você não faria com você tendo que adivinhar, ou você fez com você para apresentar e depois você jogou para eles?

17-KARINA: **Eu faria a mesma atividade, mas não me colocaria no papel que eu me coloquei...**

18-ROBERTO: **Ah! Sim-**

19-KARINA: **de fazer o exemplo...** embora eles tenham me ajudado, colocaram o papel, tal, tal, eu colocaria dois alunos e seria guide desses alunos, enfim, eu estaria trabalhando com a sala toda, e ali, acho que eu fiquei muito no centro, eu ali ... enfim ... não gostei. Na verdade **eu centralizei muito ali**, naquele momento.

20-ROBERTO: Em você...

21-KARINA: É ... Isso **acarretou em menos atenção para o grupo**, talvez por isso nós **tenhamos levado tanto tempo**.

22-ROBERTO: Eles demoraram a decidir o que colocar ...

23-KARINA: Quando eu falo as instruções em inglês eu percebo que eles param. Toilet, please! Eraser, please! [[ ]] (...)

24-KARINA: Tipo banheiro, água, pencil, pencil sharpner, tudo em inglês, eles pedem, é um combinado que nós temos. Os tickets ainda funcionam.

**25-PESQ.: O que são os tickets?**

26-KARINA: Os tickets... assim... cada aula eles recebem tickets, por conta disso mesmo, comandos, o que eles querem, o que eles precisam, tudo em inglês, o máximo de inglês que eles puderem usar, eles recebem tickets...

27-ROBERTO: Um bônus?

28-KARINA: É... eles recebem, aí nós temos uma data para a premiação. Todos ganham, porque todos usam, todos falam, mas alguns se destacam.

29-ROBERTO: Os que se destacam são geralmente os que têm maiores médias, ou não?

30-KARINA: Não exatamente... E nem o mais quieto, quem se destaca é o mais falante, o mais talkative ☺ ☺ ☺ por exemplo o Eiji.

**31-PESQ.: Eles falam o tempo todo e todos ao mesmo tempo, eles fazem tudo ao mesmo tempo.**

32-ROBERTO: Mas eu acho que em termos, eles estão participando da aula.

33-KARINA: É uma turma barulhenta, você sabe...

34-ROBERTO: Bom! Eu não sei, até então eles ... Acho que pedir para que cada um esperasse sua vez de falar é algo que não dá muito resultado com criança. Mas eu acho que está legal, todos estão participando, todos estão falando, não tem ninguém disperso então eu não me incomodaria tanto.

- 38- KARINA: (referindo-se a um aluno que se levanta para pegar o papel que caiu das costas dela): Nossa! Ele é prestativo... ele adora fazer algo mais do que ficar sentado, ali, fazendo papel de aluno somente.
- 39-ROBERTO: Eu não consigo ver todos, mas, estavam todos participando ou tinha algum quieto?
- 40-KARINA: Não, quietinho, não existe ninguém quietinho ali ☺☺☺ eu sou a quietinha.
- 41-ROBERTO: Essa era a fase preparatória?
- 42-KARINA: Isso.

☺☺☺

Cena mostrada: alunos pulam na frente da câmera.
--

[[ ]]

- 43-ROBERTO: Eu acho que foi interessante. A gente já tinha comentado que demorou um pouco, depois você ainda executou, além disso tudo...
- 44-KARINA: Eles fizeram, só que demorou, a parte que eu os preparei demorou.
- 45-PESQ.: Percebo que você estão sempre voltando na questão do tempo. Sempre justificado que demorou. Demorou em relação a que? Por que essa preocupação com o tempo? Percebo ainda que a preocupação é em relação a atividades que não fazem parte do material didático.**
- 46- KARINA: Olha, é, eu não sei se é exatamente com o tempo, mas a minha preocupação naquele momento era envolver a turma e aconteceu que em alguns momentos eles conversaram sobre outras coisa e eu não queria.É uma turma muito barulhenta Eu não podia cortar, parar porque nós não tínhamos completado ainda, nós não tínhamos feito. Isso acontecia, eu ter que parar, que chamar a atenção, eu tenho 8 alunos e eu queria os 8 envolvidos, eu não queria 6...
- 47-ROBERTO: Mas eu acho que de uma forma geral houve uma participação boa deles... É, como você perguntou, mas por que a preocupação com o tempo? Eu acho que uma atividade bem preparada pode demorar muito, mas depois o resultado final é o que interessa, né.
- 48-KARINA: Eles fizeram...É uma pena que não aparece, mas eles fizeram simultaneamente, daí eu consegui observar todos, e tal, enfim: cumprimos e eles fizeram, fizeram as perguntas...
- 49-ROBERTO: Você só fez essa atividade em uma aula?
- 50-KARINA: Não, teve mais uma. Não consegui fazer todas as que estavam no planejamento, mas...
- 51-PESQ.: O você considera como um empecilho para você não ter alcançado o planejado?
- 52-KARINA: Volto a falar do tempo. Eu planejei com um tempo e acabei fazendo em mais tempo.
- PESQ.: O que eu estou querendo entender é o seguinte: Você planejou um tempo e na hora de executar não dava para se executar a atividade dentro daquele tempo ou aconteceram imprevistos durante a execução e que desviaram a atenção para outras coisas e fizeram com o tempo fosse curto? A participação deles em sala, por exemplo.**

- 53-KARINA: Também... Mas não é só isso. A questão de tentar envolvê-los. Acho que eu investi muito tempo nessa questão.
- 54-ROBERTO: Você esperou deles?
- 55-KARINA: Eu esperei deles, mas... Bom... Se eles tivessem envolvidos desde o início, se eles tivessem participado o tempo todo, sem eu ter que...
- 56-ROBERTO: Eu achei legal o negócio de colocar os cartazes para lembrar porque era uma forma deles também utilizarem depois, durante a aula. Só que eu acho que eu já sairia com alguns nomes, Brasil, Argentina que era o que eles já conheciam, não ficava esperando que eles tomassem a iniciativa de soltarem alguma coisa, pra ver se estimulava. Você viu que a hora que um ou outro começou a falar aí todo mundo começou a falar ao mesmo tempo. Então eu achei legal, interessante. Eu também faria isso de colocar cartazes, como a gente faz às vezes de deixar um material visual para que eles utilizassem, mas eu daria a largada...
- 57-KARINA: É... eu poderia ter poupado um pouco mais de tempo, por outro lado, eles entenderam que eram countries e falaram. Essa questão de cartaz sempre funcionou muito com eles, algo extra quadro, quadro não funciona muito com eles, não é tão significativo, eu não consigo prender a atenção deles, envolve-los com quadro. Muitas vezes é melhor você sentar no chão e aí desenvolver uma atividade do que você ir para o quadro. Claro que há atividades que precisam, aí eu uso, mas... tem a questão do material também que falta...
- 58-PESQ.: falta...**
- 59-KARINA: Sim, atividades que eles negociem significados. Situações mesmo.
- 60-PESQ.: Práticas livre de comunicação? Mas eles têm o improvising ao final de cada unidade.**
- 61-KARINA: Mas ele espera o final da unidade para se ter um improvising, por exemplo.
- 62-PESQ.: O que mais exercícios dessa natureza traria de resultados de aprendizagem?
- 63-KARINA: Acho que o aluno tem que ir pra casa depois da aula com a sensação de que falou inglês, que se comunicou com outro, através das situações propostas, toda aula e se o livro não prepara para isso então que preparem, a partir do livro novo, por exemplo. Realmente, eu não posso soltar o meu aluno para uma prática livre se o livro ou minha aula não preparou. Então vamos preparar.
- 64-ROBERTO: Muitas vezes eles sabem... eu já me deparei com situação do aluno dizer que não sabe nada e ao meu ponto de vista ele ser o melhor da turma, não ter problema. Mas, às vezes, acho que a expectativa dele é maior do que ele tem, ao meu ponto de vista ele é nota 9 e no dele é 4.
- 65-KARINA: Eu já cheguei a pensar, poxa, ele pode pedir para ir ao banheiro, pedir lápis e caneta em inglês, ele já está se comunicando, mas acho que mais que isso. Ele só tem duas horas por semana e onde ele pratica inglês? É aqui, ele fala inglês em sala de aula, na escola, então esse tempo tem que ser muito bem aproveitado para falar inglês, pra se comunicar.
- 66-PESQ.: Para que seu aluno se comunique é preciso que tenha subsídios. As atividade de apresentação de conteúdos novos demandam**

**tempo em sala de aula, ou seja, não dá para conversar o tempo todo...**

67-KARINA: Algo para ser pensado, para ser desenvolvido, como? Vamos pensar em algo.

**68-PESQ.: Esse conceito já foi pensado. A HOE existe, nos cursos mistos, exatamente para que se maximize o tempo de conversação em sala. Muitos tipos de atividades já foram deslocados para a internet? Mas pré-adolescentes são autônomos o suficiente para este tipo de curso?**

69-KARINA: Mas a HOE não funciona ainda dessa forma, pra isso, infelizmente. Pode funcionar para alguns, mas não para todos.

70-ROBERTO: Eu acho que tem que se observar que o material do TeenMate é uma material que já tem um bom tempo, já está quase ultrapassado. No CEP, por exemplo, quando tem um conversation scenes sempre tem as perguntinhas: O que você acha disso? Qual a sua opinião? O que você faria? Então essa comunicação que você está dizendo existe mesmo em atividades de apresentação de conteúdos novos. Provavelmente nesse novo material que vier será nesse formato também.

71-KARINA: Eu acredito que sim, até porque vai ter HOE para teenMate também.

**72-PESQ.: De que forma você acham, ou não, que os materiais, os subsídios que a escola/franquia oferece vão ao encontro das propostas, dos objetivos, dos resultados de aprendizagem esperados pela franquia e pelos alunos? São duas horas semanais, abordagem comunicativa...**

73-KARINA: Eu diria que eu não tenho essa certeza. Nós tentamos. Mas com duas horas semanais nós vamos conseguir formar cidadão do mundo? É uma responsabilidade grande você formar um cidadão do mundo em duas horas. E a questão do material, acho que pra você pegar gancho em campanhas e tal toda essa proposta, nem sempre eu enxergo links para campanhas, para dar continuidade a campanhas durante a semestre. Nos materiais novos isso é mais fácil, no CEP no MYP.

74-ROBERTO: Nos novos é bem mais fácil.

75-KARINA: E olha eu digo assim, não é que nunca acontece, acontece sim. O próprio resource book dá pra fazer links com as campanhas, né, mas nem sempre. Pode ser que eu não tenha enxergado, mas eu não vejo algo tão simples você juntar campanha, cidadão do mundo, etc, etc tudo em uma aula.

76-ROBERTO: Fazer um link com o material.

77-KARINA: Posso só comentar uma coisa. A respeito do link, nós tivemos uma... Fizemos um trabalho assim. Fizemos macarrão, fizemos uma lanchonete, organizamos tudo e depois que nós tínhamos feito tudo isso é que eu me lembrei que nós podíamos ter pegado um gancho com a campanha do consumo consciente. Poderia ter proposto, sugerido que fizéssemos um prato com aproveitamento de verduras, de alimento e tal. É uma situação que daria para fazer esse link, mas na hora não me ocorreu. E veja, essa é a única, já estamos terminando o livro e não vejo uma outra que tenha a ver. Nem sempre a gente consegue enxergar, não que não exista.

Cena mostrada: Inicia a aula de Roberto. Ele está a frente da classe dando coordenadas aos alunos sobre o que vai acontecer, de que forma será conduzida a aula, o que farão durante a aula. Em seguida distribui folhas de papel contendo 1 exercício tirado das atividades on-line que compõe a parte virtual do curso.

78-ROBERTO: Eu trouxe 1 exercício da HOE para revisar a unidade 4 e para que eu tivesse ???? tinham feito, a porcentagem que eles fizeram. Eu tirei um exercício da internet, imprimir e levei para eles.

79-KARINA: Com o objetivo de revisar a unidade?

80-ROBERTO: Sim o que eles tinham visto na unidade, ou seria um fechamento si. Eu dei dois minutos para que eles fizessem isso, não deu dois minutos, deu muito mais. Mas é como eu comentei com a Eliane, eles tinham... o que que era o pressuposto, que eles tivessem feito o exercício, na realidade uma pessoa só da sala fez, que foi a Lívia, então o que eles tiveram que usar, o que eles tinham visto durante a unidade. Ai eles tinham frases, eles tinham que analisar a frase e ver o que eles usariam, quais desses verbos eles usariam. No caso na HOE eles tinham opções para fazer, então ali não era só o espaço em branco, tipo eu tenho que usar alguma coisa aqui, o que eu vou usar, tinha opções, eu vou usar must, should ou have to. O que eu vejo que foi uma falha é que eu poderia ter colocado essas 3 opções que tinha na HOE na frente da frase.

81-KARINA: Você disse que apenas 1 aluna havia feito a atividade na HOE e a que você levou para sala é a mesma só que sem as alternativas. E se todos tivessem feito?

82-ROBERTO: Se todos tivessem feito teria sido bem mais fácil a atividade tanto que a menina que fez terminou em menos de dois minutos.

83-KARINA: E eles perceberam isso?

84-ROBERTO: Perceberam, eu não deixei explícito, mas depois na seqüência a gente vai ver que ela acertou e eu disse "Olha! Quem acertou duas vezes só, vamos fazer HOE para melhorar."

85-KARINA: Eles fizeram os exercícios em sala, em dupla, individual?

86-ROBERTO: Fizeram individual.

87-KARINA: E se eles tivessem feito em dupla?

88-ROBERTO: Eu acho que teria sido mais rápido, mas eu queria também ter um feedback do que eles sabiam fazer.

89-KARINA: Mas no seu planejamento você calculou dois minutos?

90-ROBERTO: Sim, porque eu achei que como eles já haviam feito na aula anterior, eles não teriam dificuldades. Eu não pensei que eles iam querer entender a frase toda para depois preencher... E também abriu leque para outras possibilidades, por exemplo, a resposta da HOE era must, mas também caberia have to.

91-KARINA: A gente está falando tanto de tempo, você achou que essa demorara foi chata, prejudicou...

92-ROBERTO: Não, não para eles, mas depois mais para frente a gente vai ver que me prejudicou no final da unidade, porque eu não consegui chegar até onde eu tinha planejado, eu não concluí.

Cena mostrada: professor corrige a atividade com os alunos.

93-ROBERTO: Agora eu vou corrigir com eles. Olhe! Have to. O Rafael que me deu a resposta. Eu não falei para eles que podia haver outras possibilidades, mas que a HOE trazia aquela resposta, eu peguei a resposta do computador então o must e o have to poderia, às vezes, ser usado indiscriminadamente. (...)

94-ROBERTO: Para o Rafael tudo é difícil, apesar dele acertado ele diz que é difícil.

Cena mostrada: Professor inicia uma nova atividade, também retirada da HOE. Ele mostra figuras para os alunos e estes têm que fazer frases dizendo o que a pessoa da figura “should, shouldn’t, must, mustn’t or have to do.”

95-ROBERTO: Agora assistindo eu percebo que essa atividade poderia ter sido deixada de fora. Porque algo que eu havia planejado durar no máximo 10 minutos acabou levando 20 minutos.

96-KARINA: Comparando as duas atividades desenvolvidas qual das duas você faria novamente.?

97-ROBERTO: Eu acho que a segunda seria mais interessante, já que, seria uma criação deles. Só que o que poderia acontecer às vezes um sóalaria e os outros não. Na realidade a minha intenção era ter feito a segunda, só que daí eu fui copiar da internet para passar para o word e eu não consegui, por isso eu fiz a primeira. Eu tive que desenhar porque eu não consegui tirar a figura da internet.

98-KARINA: De repente, você poderia ter dado um desenho para cada um e cada um teria feito a sua frase, assim todos fariam.

99-ROBERTO: É verdade.

100-PESQ.: E qual a importância, qual a relevância de se levar para a sala um exercício que eles supostamente já teriam feito? Qual o objetivo dessa prática? Isso é significativo para os alunos? Não se torna repetitivo?

101-ROBERTO: Para que eles vissem a necessidade, que se eles tivessem feito poderiam melhorar. Tanto que no final eu disse que se tivessem feito... se vocês fizerem vão melhorar. Não deixei explícito “ Olha, se vocês tivessem feito, teriam feito melhor.” Eu disse “ Quem fizer então, ou que acertou pouco, pode fazer HOE para melhorar, para estar...”

102-KARINA: Então você tinha dois objetivos, encerrar a unidade e conscientiza-los da importância da HOE?

103-ROBERTO: E depois passar o resultado de cada um comparando o que eles fizeram da unidade 3 e o quanto fizeram da 4.

Cena mostrada: O professor começa a apresentar para os alunos as porcentagens de exercícios on line concluídos por cada um e a porcentagem de acertos de cada aluno. Um dos alunos diz: “Teacher, você também quer que a gente só tire tudo bom!!!!!!”

☺ ☺ ☺

104-KARINA: Bem que você quer que ele tire tudo bom, não é?

105-ROBERTO: Ele fez 100% da unidade 3 só que com 50% de aproveitamento. Eu perguntei se ele tinha visto, ele falou: “Eu fiz tudo mesmo, mas eu não sei.” A gente tem acesso ao tempo que cada um levou para fazer, enquanto de todo mundo é em torno de meia hora, o Rafael fica 5 minutos. (...)

106-ROBERTO: Ah! Ta! Eu fiz o seguinte: na última aula eu passei e pedi que eles fizessem a unidade que a gente tava terminando e eles não tinham feito e tal, e eu falei que quem fizesse a unidade quatro ia ter uma surpresa. A única pessoa que fez foi a Lívia, aí eu levei uma borrachina

para ela, pelo mérito dela, aí os outros ficaram, né! E essa turma tem muito de competição, eles ficam assim: “ Ah! Ele fez 100% eu também quero.” É isso que está levando... apesar de eu ter mostrado no começo do ano a importância e que eles vão ter que fazer para eles fazerem a prova, eles têm acho que uma das maiores médias...

107-KARINA: Sabe o que a Marlei fez? Ela levou um placar para a sala, claro que ela sabe qual turma ela pode fazer isso. Então você está comentando que eles gostam dessa questão da competição, isso é saudável entre eles, de repente é uma sugestão. Se é que eles estão precisando avançar, de serem mais desafiados...

108-ROBERTO: Não, acho desses aí. Nem terminei tudo e eles já terminaram a HOE. O Rômulo já fez, a Lívia já fez...

109-PESQ.: Karina, como funciona essa placar?

110-KARINA: Ela leva o percentual de cada um, então a cada semana eles tentam se superar, mesmo.

111-ROBERTO: Ela leva o percentual do quanto foi feito ou de nota?

112-KARINA: De tudo na verdade. Ela leva nota e do quanto foi feito, é bem interessante.

113-ROBERTO: Pra eles eu passei, assim, a nota e para outros que não tinham a nota tão alta eu não passei, o Tiago depois pergunta: “ E a minha média quanto ficou?” Aí, eu passei, pra não expor, eu quis evitar justamente isso, de expor, de passar a nota e a pessoa se sentir mal, por isso passei só o percentual, quem teve a média 100, não menosprezando os outros.

[ ] aponta a televisão

114-KARINA: Aí você começa no livro?

Cena mostrada:

115-ROBERTO: Aí a gente vai começar a unidade 5. Eu fiquei exatamente como na sua aula. Você ficou esperando deles, eu fiz a mesma coisa, eu apresentei a unidade e eu fiquei esperando deles o que era isso, né. Mas depois refletindo eu pensei: às vezes, eles nem sabiam o que era, o que então que eu estava esperando deles. E às vezes eu levei um tempo que não precisaria.

116-PESQ.: Vamos parar um pouco nessa questão do tempo. O que vocês levam em conta quando estão preparando uma aula? Em relação ao tempo.

117-KARINA: Olha! Eu não me preocupo tanto com o tempo não. Eu me preocupo em ficar chato por conta de levar mais tempo do que é previsto para realizar. Eu tenho esse receio.

118-ROBERTO: É, por exemplo, a gente tem orientação de que, não que seja obrigatório, mas que sejam feitas 3 tasks durante uma aula.

119-KARINA: Na verdade, porque levou tanto tempo, será que eu não bati muito na mesma tecla, será que eles já não tinham sacado, que eles já não tinham entendido...

120-ROBERTO: Ou... igual no meu caso... será que eu não estou esperando que eles digam o que eles ainda não sabem?

121-KARINA: Essa questão de esperar eu ainda vou rever, não sei se eu não captei isso ainda, mas eu fiquei esperando... O que eu queria naquele momento que demorou tanto.

- 122-ROBERTO:É, eu em si, às vezes eu planejo lá, 3, só que eu fiz só 1, só que essa 1 que eu fiz eu acho que eu fiz muito bem feita e vai me servir pra que eu faça as outras duas. Na outra aula, então eu não me incomodo com isso. Eu não penso assim: “Ah! Eu planejei 3 e falta meia hora, eu só fiz uma, eu tenho mais 2 então vou terminar essa porque eu tenho mais 2, eu vou fazendo. Mas é como a Karina falou, o que incomoda é eu estar esperando algo que vai incomodá-los, que vai prejudicar a aula, e ali no meu caso eu estou esperando uma coisa que ia ser apresentada. Então como é que eu quero uma resposta de algo que eu ainda vou apresentar.
- 123-KARINA:É, então só porque eu planejei eu vou ter que seguir todas aquelas etapas sendo que eu estou vendo que está demorando e já era para ter fluído. Só porque eu planejei eu fico ali. Aliás isso é uma coisa que eu já observei em uma aula minha, eu tenho medo de cometer esses erros.
- 124-PESQ.: Será que o aluno precisa de tanta instrução, de tanta explicação para começar a desenvolver uma tarefa?
- 125-ROBERTO: Muitas vezes eles já estão “Ah! Eu já entendi..”
- 126-KARINA: Eu acho que a questão da sua aula, de você ter começado a aula com essa revisão e ainda ter feito um segundo exercício, então está bem presente essa questão. É aquela coisa de “não, eu quero saber se eles sabem.”
- 127-ROBERTO: É, a HOE que é algo que eu tinha pedido que eles fizessem e para não dizer que eu pedi mas não cobrei, tipo “ Ah! Ele pediu para fazer mas, não cobrou depois, então porque eu vou fazer?” Então eu queria mesmo ter certeza, porque como eu disse antes para a Eliane, eu sentia que eles tinham alguns problemas com esse should. Eles falavam should to do. Então eu não queria ouvir esse *to* aí no meio, eu queria tirar isso. Então é justamente isso, será que eles aprenderam?
- 128-KARINA: Principalmente na aula que você ia filmar, não é? ☺ ☺ ☺
- 129-ROBERTO: Lógico! ☺ ☺ ☺
- 130-KARINA: Eu me senti assim. Agora, cada revisão da última aula, com cartaz ou... com certeza o que eu queria era ter certeza de que eles tinham suporte, tinham subsídios para dar conta...
- 131-ROBERTO: ?????
- 132-PESQ.: Muitas vezes a preocupação maior é nossa e não deles.
- 133-KARINA: Será que eles pensam, talvez não os pré-adolescentes ou adolescentes, mas, talvez os adultos, será que eles pensam: “Será que hoje eu vou dar conta do que a professora vai propor?” Será que eles têm essa preocupação? Então quem tem?
- 134-ROBERTO: Entre eles, eu acho que alguns até vem esperando alcançar um objetivo, outros vem pra sala porque tem que vir. E a gente percebe isso, a pessoa é sempre aquele que vem ????? aí um dia ela chega sempre aqui e fala: “ Hoje eu não estou bem, vamos embora.”
- 135-KARINA: Será que hoje vai ter “focus on communication”, vai ter situation... listening.
- 136-PESQ.: Por que essa necessidade de o professor dar instruções para os alunos? Será que eles não conseguem por si mesmos saber o que fazer?



- 137-ROBERTO: Você sabe que eu já me peguei pensando: Às vezes tem um enunciado e às vezes eu não lia e explicava o enunciado de uma forma que eles entendessem, principalmente na minha turma de CEP1, eles são totalmente estruturalistas, querem entender letra por letra, palavra por palavra e se eu não falo elas ficam bravas. Então, eu estou negociando. Eu falo “ Olha! O que vocês já conhecem?” Aí elas falam “ Eu quero entender palavra por palavra.” Aí eu pergunto, quais palavras você não conhece e quais você conhece? A gente vê o que você já conhece e o resto eu te conto.” E eu tenho percebido que já melhorou, mas, é, eu não sei, assim, acho que o objetivo tem que ser alcançado, eles têm que entender o que deve ser feito, seja lendo o enunciado, seja você explicando.
- 138-KARINA: É a questão da autonomia do aluno aí, será que meu aluno tem autonomia pra entender os enunciados, as instruções, tem que partir dele primeiro, será que eu tenho que cercar tanto, me certificar tanto...
- 139-ROBERTO: É que tem muitas vezes que parece que você explica, explica, explica e parece que eles entenderam daí você vai ver no meio do exercício ninguém entendeu nada.
- 140-KARINA: Não é se certificar tanto, mas o suficiente para que ele faça o que foi proposto. Eles têm que entender e você têm que certificar isso.

Cena mostrada: Professor lê as instruções do livro para uma atividade em que os alunos tinham que ouvir o CD e repetir as expressões em inglês.

141-KARINA: Você leu o que estava escrito no livro? Por que professor lê?

(...) ☺

- 142-ROBERTO: É porque é assim, esse pessoal, eles conversam muito, se deixar eles derrubam a escola, às vezes você está lendo ou tentando explicar e eles não estão prestando atenção, então, às vezes, eu expliquei, expliquei e vi que um não está prestando atenção, então eu falo: “Fulano lê o enunciado por favor!” Aí para, todo mundo para para prestar atenção naquele que está lendo.  
Eu peço para que eles leiam e na hora que um está lendo o outro se toca, porque se ele continuar conversando ele sabe que eu vou pedir para ele ler também.
- 143-KARINA: Olha, leva mais tempo, mas se você apontar para o enunciado e disser “Olha! Tentem entender.” Principalmente com o TeenMate, quando eu falo “Agora é você, tenta entender.” Aí a coisa começa a fluir. Mas enquanto eu estou lá lendo, impossível, não funciona.
- 144-ROBERTO: É que entre uma task e outra, além de você tentar fazer o link para que não fique aquela coisa quebrada, eles conversam.
- 145-KARINA: Eu tenho perguntado isso para os professores. Porque você lê? E nós chegamos a uma conclusão que é “ Leio porque eu não me lembro o que pede o exercício, ou seja, também estou lendo para mim e é uma maneira de chamar a atenção.
- 146-ROBERTO: Eu até que esquecer não é a questão, o que acontece é que às vezes eu explico de uma outra maneira, que não seja aquela de ouvir e marcar, ou vejo que eles não estão prestando atenção, então eu falo “ Vamos ler o enunciado!”

- 147-KARINA: O que está me ocorrendo aqui agora é que talvez, dê certo transferir para o aluno a responsabilidade de dar as instruções. A cada task escolho um aluno para ler e dizer para o grupo o que deve ser feito, assim todos têm de ficar atentos porque não sabem quando será a vez deles.
- 148-ROBERTO: Isso é legal. Eu já fiz com algumas turmas. Às vezes eles não conseguem dizer o que é para ser feito, mas acho interessante. Talvez não em exercícios muito complicados.
- 149-KARINA: Mas aí é que é interessante. Os outros vão ajudá-lo a interpretar. O professor vai ajudá-lo até que ele consiga. Principalmente com o TeenMate, eles trocam idéias, quando lanço “Olha, vocês vão entender, um começa e os outros ajudam.
- 150-PESQ.: Todos lêem e você escolhe um para explicar para todos?
- 151-KARINA: Isso, Aí eles tem de prestar atenção ao amigo que está falando, até porque ele não sabe se ele não é o próximo.

Cena mostrada: Professor toca um CD para que os alunos repitam as expressões. Após o próprio professor lê e os alunos repetem as expressões duas vezes.

(( ...))

- 152-KARINA: Eles entendem se você falar sem traduzir muito em seguida? [[ ]]
- 153-ROBERTO: A Poliana não, e alguns outros também não. Eu até fiz um teste e depois deu aquele probleminha que a mãe da Poli ligou. Eu fiz a aula só em inglês, aí foi que ela ligou e disse que a Poli queria sair da turma porque o professor só falava em inglês e ela não entendia.
- 154-PESQ.: O que aconteceu com a mãe da Poli?
- 155-ROBERTO: A mãe dela ligou e disse que ela estava incomodada com a turma, que o teacher disse que eles tinham que assistir filme com legenda em inglês. Quis dizer assim, que ela estava se incomodando de estar na sala. Nesse dia eu dei uma sugestão, até isso era parte de uma aula mesmo, que a menina do livro disse que o professor havia dito para ela que era preciso ouvir música e assistir mais filmes em inglês. E eu só disse “ Olha! Quem tiver DVD a partir de agora começa a assistir filme com o áudio e a legenda em inglês.” Foi só uma sugestão, aí a mãe dela ligou. E eu sinto, às vezes, que eles se sentem inseguros. Por isso que eu acho que não vai entender, eu falo em inglês e logo traduzo...
- 156-KARINA: E se você combinar com eles, conversar com eles sobre isso. Porque eles mesmos vão cobrar isso, principalmente quando eles estiverem no intermediário, não é? Que é quando eles são mais cobrados em relação ao inglês. Vão dizer “ Por que não foi estabelecido isso então desde o primeiro livro?” Aí vão achar ruim. Porém se você conversar com eles, explicar o processo de maneira que eles entendam.
- 157-ROBERTO: Tem vezes que eu até uso mais, mas nessa aula, como estava filmando, eu fiquei mais preocupado em eles não entenderem.
- 158-KARINA: Não que eu não faça isso também. Eu me pego, muitas vezes, fazendo, mas é algo que a gente precisa praticar... (( ...))

Cena mostrada: Professor exemplifica uma atividade e dá instruções para que os alunos comecem a fazê-la. Antes que o professor termine as instruções um dos alunos diz “ Não entendi nada.”

159-ROBERTO: ????? não tinha que entender nada mesmo. ☺

160-ROBERTO: Agora eles vão começar a atividade e todos sentaram-se no chão, por opção própria.

→

[[ ]]

161-KARINA:

Então eles têm que ...

162-ROBERTO: Eles formularam a frase, era assim, um grupo dava uma expressão e o outro falava qual frase veio antes.

163-KARINA:

Como assim? Não entendi.

164-ROBERTO: Eles tinham visto aquelas expressões lá: Congratulations, por exemplo. Aí, por exemplo, você é do grupo A e eu do grupo B. Você teria que fazer uma frase então que disse...

165-KARINA:

Que provocaria essa reação...

166-ROBERTO: Isso, e eles fizeram assim, perfeitamente. O que eu teria feito diferente é que eu explicaria melhor esse “I’ve just” que era o tempo verbal que eles precisariam. Eu só disse “Vocês lembram da unidade tal?” E o objetivo do exercício falava que era para revisar esse tópico, mas como eu sabia que eles já usavam isso, então eu não explorei. Assim, eles fizeram certinho...

167-KARINA:

Mas se os seus comandos foram suficientes...

168-ROBERTO: Sim, tanto que ficou empatado, porque era assim, se um grupo errasse uma frase o outro corrigiria e marcava o ponto. Mas não tinha erro. Tanto que eu tive de dizer: “Let’s quit, that’s okay.” Se não ia ficar ali até amanhã, até um errar.. A gente fez as frases...

169-KARINA:

Teve desafio? Logo que nenhum errava...

170-ROBERTO: Ah! Um grupo tentava achar erro na frase do outro, mas... Acho que não tinha muito...

171-KARINA:

Será que as frases foram fáceis demais?

172-ROBERTO: Não. É que cada um formulava a sua frase. Por exemplo: Vc falou congratulations! Eu poderia falar “I’ve just got married!” O único desafio, problema, era usar o verbo no tempo correto, mas eles usaram, então...

Cena mostrada: alunos desenvolvem a atividade proposta.

173-ROBERTO: A Talita cantou no programa do Raul Gil, chegou quase à final.

174-KARINA: Jura! Que legal...

175-ROBERTO: Ela não tinha contado pra ninguém e o Tiago deixou escapar no meio da aula. Ele disse que ela não gosta de contar...

→ (alunos estão desenvolvendo a atividade)

Cena mostrada: Professor inicia uma atividade de listening comprehension que apresenta aos alunos novos itens de linguagem.

- 176- ROBERTO: Aí nós já estávamos no conversation scenes que era a apresentação do tópico da unidade. Daí eu questioneei sobre a “sport celebrity” deles lá, que era o começo, depois explorei as figuras pra depois colocar o CD para eles ouvirem e entrar na atividade. Já estava quase terminando a aula e eles não queriam mais fazer nada. Na verdade, não tinha tão pouco tempo assim, uns 20 minutos. Tinha tempo ainda, mas eles não queriam, queriam brincar, daí eu tive que adaptar um pouco, tentar deixar mais dinâmica a aula... (( ...))
- 177-KARINA: Como se encerrou essa aula?  
((( )))
- 178-ROBERTO: Nós fomos até a atividade 4, daí nós comentamos sobre o tempo verbal, eles ouviriam e ficou nisso. Eu também comentei sobre o chat.
- 179-KARINA: Na verdade você estava preparando os alunos para o listening. Você chegou a fazer o listening?
- 180-ROBERTO: Fiz. Mas o que aconteceu, faltou a atividade 5 que é a que ia falar do risk taking e o team spirit. Mas na aula seguinte eu não deixei ele solto, entendeu, porque na frente eu tinha aquele quis da copa do mundo. Então eu falei sobre extreme sports, sobre team, pedi um exemplo do que era um time, pedi exemplos e fomos para o quis. Mas o que aconteceu, no meu planejamento, era para fazer o opening e o conversation scenes, mas ... o tempo ☺ não deu.
- 181-KARINA: E a accountability, vc fez como?
- 182-ROBERTO: Esse foi o problema do final. A hora que eu terminei de passar o task 4, coloquei no quadro, peguei as respostas deles, aí já eram 3 horas e eles saíram da sala e a accountability seria no task 5. Eles tinham que falar a diferença entre as 2 modalidades de esporte e eles teriam que utilizar o tempo verbal que foi apresentado e isso teve de ser feito na próxima aula. É o tempo que eu perdi no começo e faltou no final.
- 183-KARINA: é, aí é que está. Será que quem tinha a necessidade de fazer a revisão era você ou a turma. Eis a questão.
- 184-ROBERTO: Eu queria mostrar mesmo pra turma que era importante.
- 185-PESQ. Por quê?
- 186-ROBERTO: Pra eles percebem que estão aprendendo...
- 187-KARINA: Mostrar os resultados de aprendizagem, que faz a diferença...
- 188-ROBERTO: ... que faz a diferença fazer e que estão aprendendo.
- 189-KARINA: Você já tinha feito isso antes, ou não?
- 190-ROBERTO: Já, eu sempre faço.
- 200-KARINA: E você vê resultado? Funciona?
- 201-ROBERTO: Sim Eles se comparam entre eles, quanto à aprendizagem mesmo.
- 202-KARINA: Mas, será que só a primeira atividade já não teria sido suficiente, eles não teriam percebido?
- 203-ROBERTO: Sim, teria sobrado os 5 minutos. Mas também, em geral, não acho que tinha tido grandes problemas.
- \*\*\*\*\* acaba a fita\*\*\*\*\*
- 204-PESQ. Só para finalizar, falem um pouquinho sobre a experiência da autoconfrontação.
- 205-KARINA: Olha! Primeiro, em minha opinião, vale a pena. Por que é trabalhos, mas, a gente sai da zona de conforto. Nossa! Eu fiquei mal-humorada, nervosa, eu particularmente tive problemas de ordem prática para

gravar e tal. A questão da turma. Eu estava muito insegura em relação à indisciplina na turma. Pode ser uma indisciplina que favorece? Pode, e até muitas vezes é, mas muitas vezes não é também. Isso atrapalha. Então eu estava muito insegura em relação a isso. Eu tinha muito medo de me deparar com algo assim: “Eu não sei lidar com essa turma.”

206-ROBERTO: Porque é assim, você entrou pela porta da sala, você comanda, mas ninguém está vendo...

207-KARINA: é, ninguém vê...

208-ROBERTO: é, e gravar é você se expor, é você mostrar. Eu não me incomodo, como nunca me incomodei de que alguém fosse assistir a minha aula. Tanto o orientador quanto outro teacher. Não tenho nada a esconder. Mas aqui, eu estou me vendo, ma avaliando e avaliando o outro também. É legal essa troca. A atividade que a Karina fez, por exemplo, eu poderia adaptar e usar com a minha turma. Por mais que você já dê aula a bastante tempo é bom trocar experiências. E aqui você visualiza, não é só dizer eu fiz isso ou aquilo, ou eu faço assim ou assim. Você está vendo, avaliando...

209-KARINA: Essa questão de dar aulas há certo tempo pode causar um comodismo, ficar aquela aula morna e isso daí é terrível. Eu acho que pra mim foi um desafio. Eu queria mesmo isso, eu estava pedindo e deu certo que foi através do seu trabalho e tal. E a oportunidade para refletir, repito, a questão do medo de me deparar com a dificuldade, não é nem perante os outros, mas eu mesma vou ter de enfrentar pra mim, então isso pesa. Mas foi legal e diria aos outros professores que vale a pena fazer isso, observar-se, ver-se, acho que tanto o grupo quanto cada indivíduo só tem a ganhar. A escola ganha, os alunos ganham, mas o profissional ganha muito mais.

210-ROBERTO: Foi bom assistir. Nós não tínhamos visto as filmagens antes. Nem a karina assistido a minha e nem eu assistido a dela. Então não tinha como fraudar. Nós nos deparamos com a realidade mesmo. O que aconteceu é aquilo ali e pronto. Deu certo? Não deu certo? Faltou tempo? Não terminei? É o que aconteceu e paciência...

211-KARINA: é...

212-ROBERTO: Mas o importante é a reflexão. Porque aconteceu isso ou aquilo. É você pensar depois de ter feito algo.

213-KARINA: Eu trabalho muito em cima da accountability. Pra mim é algo que faz toda a diferença na minha aula, é algo que eu persigo. Por mais que o livro traga, que tenha três fases, eu me preocupo com essa fase, eu persigo muito essa questão: Será que ele está entendendo que isso é uma accountability, eu preciso mudar? Eu preciso acrescentar? Não tem uma accountability agora, mas eu preciso fechar a minha aula e isso exige accountability. O aluno precisa ter consciência de que ele produziu nessa aula, o que produziu e o que ele vai levar para casa.

214-PESQ.: Essa é então uma necessidade sua, como professora?

215-KARINA: Pode até ser uma necessidade minha. Mas eu vejo como uma necessidade da escola, que vende um produto e o aluno vem para a escola todas as aulas para levar alguma coisa.

216-PESQ.: Será que o aluno está conseguindo enxergar isso?

217-KARINA: Essa é a minha busca. Essa é a minha questão. Será que da maneira que o livro traz, dele ter visto isto, eu estou conseguindo deixar isso claro para ele. É uma questão que eu estou sempre verificando, que eu estou tomando cuidado pra que isso aconteça.

### **TRANSCRIÇÃO WORKSHOP**

- 218-KARINA: Bem gente, eu e o Roberto aceitamos participar do trabalho de mestrado da Eliane e hoje nós estamos aqui para passar um pouco do resultado, do que foi essa experiência para a gente, de como nós avaliamos esse confronto com nossas práticas, nossas emoções, bem...
- 219- ROBERTO: Enfim, contar para vocês o que aconteceu durante a após a realização do trabalho.
- 220- KARINA: O objetivo desse workshop é passar para o grupo a experiência da filmagem, da confrontação, os benefícios que essa prática trouxe para nosso crescimento profissional. É ... Nós refletimos sobre o que nós poderíamos trazer para vocês, o que seria importante falar... então ... nós...
- 221- ROBERTO: Bom! De uma forma geral o que eu pude perceber é que a autoconfrontação não é uma avaliação... então eu não estava avaliando o trabalho da Karina, nós estávamos confrontando nossas prática e tentando crescer juntos, né. Nós assistimos às aulas um do outro, apontavaos aspectos que considerávamos positivos, outros que achávamos negativos que podiam ser melhorados. Não deixa de ser uma avaliação, mas não de forma negativa, apenas para apontar erros, é uma troca de idéias...
- 222- KARINA: É não deixa de ser uma avaliação, mas a diferença é quem avalia quem. Eu me avaliei. Foi a primeira sensação que eu tive de eu estar me autoavaliando, eu tive essa sensação muito forte, né. Mas, mais do que apontar erros eu diria que foi uma maneira diferente de refletir, de questionar, tive algumas respostas, outras ainda não... então eu acho que foi isso, me avaliei, me questionei, questionei sobre... as minhas atitudes, o meu planejamento... Ah!... a atitude dos meus alunos de acordo com o que eu planejei pra aula.
- 223- ROBERTO: Nesta questão de você se autoavaliar, também é interessante que você percebe outros aspectos, como gestos, postura, visualiza outras possibilidades que poderiam ter sido realizadas e não foram. Então, você está se vendo e acho que a melhor crítica é a que você mesmo se faz, assim você cresce muito mais.]]
- 224- KARINA: É... Ver o outro também é bacana... Bem então para iniciarmos essa conversa com vocês nós preparamos alguns slides com perguntas de auto-avaliação. Quando nós estávamos pensando de que forma nós podíamos passar essa experiência para vocês nós primeiro procuramos no auto-avaliar, ou seja, levantar os pontos principais, aquilo que seria mais interessante e importante. Por isso, resolvemos utilizar as nossas perguntas como guia para falar com vocês.
- 226- ROBERTO: A primeira é: A auto-confrontação me ajudou a revelar aspectos da minha prática que até então eu desconhecia? .... Ou não queria ver ☺ Bem, eu acho que em alguns momentos... assistindo o DVD a gente consegue sim observar aspectos que podem ser melhorados... e vê também outros que a gentes diz “Não, é isso mesmo.” É isso mesmo que

é esperado, principalmente em relação aos alunos, o que a gente pode citar aqui é que a câmera inibe um pouco, eles não desempenham, não tem o mesmo desempenho de antes, eles dão uma travada, mas é interessante, eu gostei dessa experiência.

- 227- KARINA: Teve momentos em que eu fiquei muito ansiosa em relação a filmadora, em relação à atitude deles, né... em ver a filmadora em sala de aula e era uma coisa nova para eles e para mim também, né. Principalmente na última aula que eu filmei. Então estava assim uma preocupação muito grande de cumprir tudo aquilo que estava planejado, sabe e ... que eles dessem conta... que eu desse conta.. e eles querendo brincar com a filmadora, enfim, crianças... Mas essa questão da postura é ... sei lá... um aspecto que eu gostaria de rever, de continuar observando, eu acho que vale a pena investir.
- 228- ROBERTO: Uma coisa que é interessante ressaltar também é que as aulas que a gente gravou, pelo menos as minhas, nem sempre o que foi planejado foi feito em sala. Eu planejei 3 tasks, só que foi feito 2, um exemplo aconteceu em uma das aulas que extrapolou um pouquinho e faltou finalizar um exercício, então faltou uma parte, então isso também, isso é legal falar, nem sempre o que a gente, bom, todo mundo sabe que a gente, às vezes, planeja alguma coisa, acaba que um exercício estende mais ou encurta, ou você tem que fazer o necessário ou então acontece isso também comigo, então às vezes, prestar um pouquinho + de atenção nisso né... prever que possa acontecer isso, já como eu conheço a turma, se eles gostam do tema, saber que vai demorar um pouquinho mais de tempo, se eles vão gostar de conversar mais daquele assunto, então com certeza um exercício que tenha que falar sobre aquilo eles vão escrever mais um pouco...
- 229- KARINA: É, essa é uma questão que realmente...
- 230- P1: Vocês acham que a questão da câmera na sala de aula com os alunos, vocês acham que seria uma aula mais natural ou mais artificial?
- 231-KARINA: Olha, ela incomoda de certa forma porque eles queriam ficar... sabe... em frente, queriam... Mas eu acredito que se eu continuar filmando por uma semana ou duas, se eu continuasse o trabalho ficaria algo natural. Acho que a proposta é bem essa, você filmar várias, até que isso ficasse natural...
- 232- ROBERTO: No começo ... isso a gente sentiu até na própria aula, no começo eles ficam tímidos, até alguns nem falam, depois, mais chegando para o final, eles já estão acostumados...
- 233- KARINA: Esquecem..
- 234- ROBERTO: Aí começa a fluir normalmente, dá pra perceber do começo ao fim o que acontece, é, tem essa diferença.
- 235- KARINA: Eu achei legal, que você também pode observar o aluno, mais até porque eu percebi que eles que eles te dão sinais, diferentes sinais, cada um tem uma maneira de se expressar, dizer olha eu estou aqui, quero participar, sabe, então isso ficou muito claro, e ... eu não sei, talvez eu não tivesse vendo assim dessa maneira sem a filmagem... isso foi muito legal, eu gostei muito. E a questão, assim, não é que talvez eu não enxergasse, na verdade foi a questão do tema para mudar as aulas, que não era realmente de interesse do grupo. Depois da autoconfrontação, quando fui para casa fiquei pensando: Até onde dá para prever o que meu aluno

gosta ou não? Até onde é possível prever que aquele tema vai ou não chamar a atenção do meu aluno e aí concluo que nem sempre é possível. Nem sempre é possível você enxergar um link pra uma campanha, por exemplo, para um projeto, enfim, nem sempre, mas é... eu acho que deve-se ter isso em mente para que você pelo menos tente, será que aqui tem? Eu acho que já é um começo... realmente eu não sei, até comentei depois da nossa conversa, eu não sei se talvez numa próxima reflexão, numa próxima filmagem eu não chegaria ainda a conclusão né... uma coisa tão nova, tão diferente com... mas porque não refletir, verificar se há possibilidades né... Provocou alguma mudança, ou pelo menos a vontade de mudar alguma coisa em minha sala de aula? Com certeza...

- 236- ROBERTO: Essa pergunta sempre é interessante porque a gente procura conhecer o método, no caso a gente pode começar a ousar um pouco em, em sala de aula, alterar alguma coisa ou acrescentar sempre alguma coisa. Então eu acho que o interessante é seguir qual que é o objetivo do exercício e se , e se puder estar sempre acrescentando mais. Então esta questão de, de mudar eu acho que é, é sempre, sempre bem vinda.
- 237- KARINA: É você verifica se há necessidade, se aquele exercício vai suprir realmente, vai fazer com que você leve seus alunos a alcançarem o objetivo e realmente quando você está mais familiarizado com o método acaba tendo mais segurança pra tomar essas decisões.
- 238- ROBERTO: Até, preparando essa apresentação, eu e a Karina pegamos um exercício do CEP2 que teve um probleminha no material esse semestre. Um mapinha, não sei se alguém chegou a ver que estava todo desconfigurado, não tinha como eu ler, e daí preparamos pelo guide, chegou em sala, a gente foi olhar o livro e estava meio desconfigurado. Então como é que a gente teve de agir com essa situação. Então o que eu tive de fazer, eu coloquei nome por nome no quadro, se eu tivesse visto antes, eu já teria me precavido e feito algo antes, então, sabe... Foi um fator que apareceu na hora, ali, por eu ter preparado por um material que era o guide do teacher, no livro do aluno estava tudo distorcido, não tinha como ler, daí o que eu ia fazer? Tinha que pensar rápido pra apontar. Agora a gente sabendo no próximo semestre a gente já mandou a sugestão para que seja corrigido, mas já sabendo disso a gente pode separar, ou redesenhar o mapa, ou colocar os nomes, ou até trocar esse mapa por algum outro que tem na sugestão no final do livro. Então, essa reflexão é meio interessante, às vezes acontece alguma coisa e a próxima vez que eu for fazer isto! Será que eu vou mudar?
- 239- KARINA: Mudanças de longo e curto prazo...
- 240- ROBERTO: De curto prazo né...
- 241- KARINA: O que mudaria a curto prazo, o que você, depois da pesquisa, chega na tua sala de aula e fala a partir dessa eu não vou fazer ou pelo menos vou me corrigir pra não fazer mais isso e quais são as mudanças a longo prazo que isso pode trazer.
- 242- ROBERTO: Uma coisa que a gente observou também é que eu usei um pouco, um pouco não, bastante português na aula, assim, eu falava inglês e as vezes traduzia, sabe, mas é o que eu fiquei refletindo depois. Era uma insegurança tanto minha e como uma insegurança de que os alunos não entendessem, já tendo esse outro fator que era a filmadora, então eu já sabia que muitos, eles já iam... né, retrair um pouco. Então eu falava, aí



repassava em português. Não haveria necessidade, eu sabia que se eu falasse muito inglês all the time eles iriam entender. Assim, às vezes alguns iam ficar um pouco perdido, mas aí tem como lidar com isso, né. Então eu acho que isso é interessante sim, cuidar mesmo, se você sabe, se eles estão fazendo curso de inglês, então vamos falar inglês em sala de aula. E a gente percebe quando estão entendendo ou quando tem uma interrogação na cara, assim, uma franzidinha de testa assim... ☺

243- KARINA: Olha eu vejo assim, a curto prazo, sinais que o aluno passa durante as aulas. São vários... eu acho que vou estar mais atenta a isso. A questão do planejamento, eu acho que é um grande foco, é muito importante a questão do planejamento. Se você vai ter insight ou não, vai chegar a uma conclusão, então nem que você chegue daqui a dois anos, ou você vai fazer isso pro mês que vem, não sei se vou conseguir. Mas a questão é refletir planejamento, planejamento. Verificar o perfil do seu grupo, do seu aluno. Ver se realmente aquele conteúdo é pertinente, se através dele você vai alcançar aquele objetivo, né, talvez eu não consiga, mas vou tentar e acho que isso é a curto prazo relativamente a curto prazo. É ... aquele texto que tem no site ... que fala sobre o compromisso, a proposta, eu acho que quando a gente lê a nossa atitude já muda. Eu acho que ... é... já mudou, porque o nosso planejamento para o segundo semestre tem ele como base. A gente tem de ter consciência do que a escola oferece, o que vende, qual a proposta, então quando planejamos temos de ter isso em mente. Talvez mais do que nunca, ou revendo alguns aspectos, então isso já é fruto dessa reflexão né,... e expandindo isso para o grupo...

244- ROBERTO: bom a segunda pergunta que nós colocamos é: Discutir minha prática com o outro trouxe algum benefício? Bem, sim... sim, sim. Eu acho que é sempre interessante a gente trocar. A gente acha que na escola, eu sempre percebi isso, eu sempre comentei com a Dione, a gente sempre vive trocando idéia, Maria, Marcia também a Karina, a gente vive conversando, de ver... A Alice outro dia me ligou perguntando de um filme. Acho que isso é muito interessante. Você ver uma atividade que você realizou e deu certo, porque não passar pro outro, né, pra que ele faça também. Eu lembro de uma atividade que eu fiz aqui na escola, na Páscoa, que os alunos fizeram lá fora. Eu terminei a atividade, terminei minha aula e a Marcia veio perguntar, nossa, vi que vocês estavam tão animados, que seus alunos gostaram o que você fez? Aí, eu passei meu planejamento para ela e ela já adaptou e já passou para os alunos dela a tarde mesmo. Daí eu achei que foi bem legal. E ela disse que foi legal também. Então é uma coisa que deu certo para o meu grupo e ela adaptou para o dela e assim todo mundo se divertiu e aprendeu ao mesmo tempo. Então eu acho que essa interação, essa troca é muito produtiva, né.

245- KARINA: Eu também achei produtiva, foi muito bom poder... Sabe... Ouvir outra opinião, outra pessoa, poder refletir sobre minhas atitudes ali naquele momento... Foi muito bom. Mas, eu diria que é preciso coragem para se expor.

246- ROBERTO: Sim.

- 247- KARINA: Sabe, eu fiquei pensando, realmente exige coragem e confiança... mas... é... Enfim eu acho que eu fiquei a vontade. Não foi assim tão facilmente, inclusive na filmagem eu percebi como foi difícil muitas vezes refletir, ter uma resposta, né, me expor. E também tem um detalhe, refletir a partir do que? Você tem de ter um conhecimento, se não você vai refletir sobre sua prática a partir do que? Tendo em mente o que? O que é esperado da organização e o que o aluno espera. Eu encontro isso neles para que eu possa saber se o trabalho de vocês está atingindo esse objetivo ou se não está. O que então precisa ser mudado? Se tudo está bem, ótimo, melhor ainda, vamos passar para o grupo, pra rede toda, né. Quais Quais são os objetivos que nós estamos atingindo com isso. Onde nós estamos conseguindo chegar, não é mesmo?
- 248- ROBERTO: Mais uma questão que nós refletimos sobre é se nós aconselharíamos os outros colegas a passar por essa mesma experiência. Bem... acho que baseado em tudo o que dissemos, cabe a cada um refletir. Da minha parte, pelo menos, com certeza.
- 249- KARINA: Dá trabalho, você vai ser exposto, você vai é... Essa parte é difícil e o fato de você se confrontar com o que você faz é difícil. Mas o resultado é muito bom, é saber que, poxa, eu cresci um pouquinho mais, eu passei por um desafio. Eu aconselho, o caminho é esse, até porque eu acredito que quem trabalha na escola tem de ser flexível, então... Em vários momentos você vai se deparar com situações assim, que você tem que parar e refletir, né.
- 250- ROBERTO: O que tirar de proveito para o meu crescimento profissional. Bem, eu diria que... eu acho que tudo, a reflexão, em qualquer profissão é a chave do sucesso pra você alcançar sempre algo melhor, então se você tem um material pra que você possa ver e refletir seja com você ou com outras pessoas, sempre vai ser interessante.
- 251- KARINA: É... acho que já falei...
- 252- ROBERTO: Bem, agora nós gostaríamos de propor algo a vocês. Gostaríamos que vocês conversassem um pouquinho entre vocês e refletissem: Se vocês concordassem em dar seqüência a esse trabalho durante o semestre, filmando aulas de vocês para serem discutidas em grupo. Quais aspectos de suas práticas vocês gostariam de observar melhor? Sejam questões práticas da sala de aula, seja questão de postura, jeito de falar, gestos, questões didáticas, pedagógicas, metodológicas. Cinco minutinhos para vocês conversar.

[Seqüência de falas sobrepostas, professores conversam em dois pequenos grupos]

- 253- KARINA: Vamos compartilhar com o grupo? O que vocês discutiram?
- 254- P2: Acho que minha dificuldade é essa de falar mais inglês, porque eles insistem né, eles querem falar português. Igual você falou, você falava e traduzia, eu faço isso. Talvez na filmagem eu conseguisse visualizar isso melhor, refletir sobre outras formas...
- 255- P3: Acho que a gente tem medo também de atrasar a aula, se a gente for ficar falando muito inglês e a pessoa não entender, fica a mesma coisa, então a gente fala em português para agilizar. A gente pensa que não é esse o foco, o foco é outro, mas no fim é esse mesmo. Agora, eu acho que só fazendo, que só passando por isso é que a gente vai saber, porque pode

ser que aqueles que a gente pensa que tá legal, não precisa melhorar e tal são justamente aqueles que precisam dar uma melhorada. E pelo que eu entendi é justamente isso, se observar para detectar possíveis mudanças.

256- KARINA: Pensem nos seguintes aspectos: O que é ser professor de inglês na escola? Quais as atribuições da minha função? Até eu chegar a entrar em sala de aula o que eu tenho que fazer? Planejar aula? O que mais? Preciso de toda uma infra-estrutura que favoreça isso? Então reflitam sobre a aula de vocês. Quais dificuldades vocês têm encontrado pra entregar o produto em sala? Façam um brainstorming bem rapidamente.

[Seqüência de falas sobrepostas, professores conversam em dois pequenos grupos]

257- ROBERTO: Okay! E então, vamos compartilhar com o grupo os aspectos levantados?

258- P3: Acho que os próprios materiais, às vezes acabam dificultando um pouco e eu também estava conversando com a P1 a questão da organização em sala, não assim quanto a levar os materiais para sala, mas me organizar melhor quanto ao tempo, né. E é inclusive isso o que eu quero aperfeiçoar para próximo semestre. Tanto eu quanto levar o meu aluno a se organizar melhor com a questão tempo, principalmente na prova, porque geralmente extrapolam, alguns não, porque cada um tem um perfil, assim, alguns são ágeis, outros nem tanto, mas a maioria acaba extrapolando 10 a 15 minutos. Acho que eu preciso trabalhar mais com eles essa questão do tempo. Estipular tempo para as atividades e se colocar lá que vai ser 10 minutos, ser mais firme quanto a isso.

259- P3: A gente conversou basicamente da preparação da aula, que não adianta só a gente saber do conteúdo, enfim tudo mais...

260- ROBERTO: Isso é verdade, a gente teve uma experiência de um americano que veio dar aula de inglês aqui na escola. Ele sabia tudo, falava inglês o tempo todo, mas não sabia nada de metodologia, então assim... Não adianta só conhecer a língua.

261- P2: O que eu achei legal, como eu estou dando aula a pouco tempo, é que eu sempre me coloco no lugar do aluno. Assim, eu preparo a minha aula, tento preparar como professora e aí tento revê-la como aluna, ou seja, será que eu ia achar bacana isso. Então sempre eu planejo minhas aulas, eu não gosto de planejar a longo prazo não. Eu gosto das coisas mais frescas na minha cabeça, assim eu me sinto mais segura. Já sei basicamente quais as perguntas que meus alunos vão fazer...

262- P3: Às vezes tem uma palavrinha lá no meio e é justamente aquela palavrinha lá no meio e é justamente aquela que ele vai perguntar, aí você fala, putz, justo essa que eu não sei...

263- KARINA: Tem aluno que é detalhista, ele não se conforma em só entender o contexto, ele quer saber cada palavra...

264- P1: Eu estou com um aluno assim, quer saber tudo, para a aula, quer a tradução, atrapalha mesmo. Às vezes eu sou bem sincera, digo "Agora não, vou ver depois eu te falo". Agora a gente já está se comunicando por e-mail, ele manda e-mail perguntando as coisas.

265- P3: Se a gente não tomar cuidado tem aluno que leva a gente pra outro caminho, né?

266- P4: É que meus alunos não perguntam coisas do livro, eles tiram coisas de nem sei onde e tem muita coisa que realmente eu não sei, eu vou

pesquisar, pesquiso e na aula seguinte eu trago. Mas cada semana eles vem com uma coisa diferente....

[seqüência de falas sobrepostas]

267- ROBERTO: Acho que o importante é você dar uma resposta.

268- P3: Vou falar a verdade, esse argumento de “vou pesquisar e te trago” eu já cansei. Então a Ellen, por exemplo, ela pergunta umas coisas que normalmente eu não sei o que é nem em português. Então eu fala: primeiro eu quero saber o que é em português, ele estava lendo uma matéria sobre Newton e ela me falando né, “estão querendo contrastar as idéias de Newton e as de Einstein” e aí ela queria saber os termos que ela tinha lido. Daí eu já faço o seguinte, falo “O Ellen a hora que terminar a aula vamos para o computador, vamos pesquisar?” Por que essa história de pesquisar em casa e trazer para a próxima aula com ela já não serve mais, então vamos pesquisar na hora e pronto, ela já participa da pesquisa e já começou a pesquisar sozinha também.

269- ROBERTO: Isso aconteceu comigo, com alguns também. Eles viviam perguntando, mas sabe aquela coisa de perguntar e as vezes só por perguntar e aí assim “Ah! Entra em tal lugar, sugeria uma forma de...

[seqüência de falas sobrepostas]

270-KARINA: Não, se eles pensam que você é dicionário ambulante.

271- ROBERTO: Uma forma dele alcançar.

[seqüência de falas sobrepostas]

272-P3: Deixar bem claro que a gente não sabe tudo... e que é importante... porque tem aluno que pensa que pra ser professor de inglês você tem que saber tudo de vocabulário. Então, eu deixo bem claro pra eles que saber vocabulário é muito fácil, pega um dicionário e decora, mas não é isso que é aprender inglês. Por isso que a gente tem que deixar bem claro, que não é preciso a gente saber tudo, porque tem coisa que nem em português eu sei.

273- ROBERTO: Tem coisas que eu sei em inglês e não sei em português...

274- KARINA: Acho que a Ellen é legal dar um texto para ela do SK English Made in Brasil que fala, o que se espera do aluno, o que é falar inglês. Talvez ela precise...

275- P3: Mas ela é diferente no próprio português.

276- KARINA:É, a gente até já falou sobre isso. Ela sempre quer mais. Ela quer saber em inglês o que ela sabe em português.

277- P4: O nosso grupo falou também dos instrumentais, nossos instrumentos tipo CD player que eu tenho tido muito problema. Às vezes eu tenho que parar a aula no meio. Esse tipo de problema atrapalha muito a minha aula, sabe, o andamento da minha aula, porque eu tenho que sair da sala pegar o CD player e voltar para a sala, isso já dispersa, já perde o foco.

278- KARINA: Mas porque não tem CD player ou o que tem não funciona?

279-P4: É porque como a noite tem muitas turmas, tem sempre uma sala faltando CD player e geralmente sou eu porque eu sou a última que começa a aula...

280- ROBERTO: Nós também falamos sobre a questão do aluno chegar com problema em casa.

[seqüência de falas sobrepostas]

- 281: ROBERTO: Bem, isso era o que nós tínhamos para passar para vocês. Vocês percebem quantas coisas ou quantos fatores nós conseguimos levantar com nossa conversa. Imaginem quantos outros poderão surgir a partir da filmagem das aulas. Acredito que nós poderíamos aumentar ainda mais essa troca, todos temos problemas comuns e podemos buscar soluções em nosso próprio meio.
- 282- KARINA: Então nós deixamos o convite para continuarmos esse projeto esse ano, agora, com a filmagem das aulas de vocês também.
- 283- ROBERTO: É trabalho? É. Demora? Um pouquinho? Demora. Mas eu acho que vale a pena. E é essa a mensagem que queríamos passar para vocês.