

PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: ENTRE OBSERVAÇÕES E REFLEXÕES

*ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN PUBLIC SCHOOLS: BETWEEN
OBSERVATIONS AND REFLECTIONS*

Nayara Stefanie Mandarinino SILVA¹

Resumo

Entendendo que o estágio é importante na instrumentalização da prática docente (PIMENTA E LIMA, 2005/2006), neste artigo, apresento os resultados de uma pesquisa realizada durante minha participação na disciplina de estágio supervisionado. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é analisar aulas de duas professoras de língua inglesa da rede pública que observei na condição de estagiária. Essa é uma pesquisa qualitativa, fundamentada nas discussões de Freeman (2016) com relação às gerações de conhecimento no ensino de línguas, além de outros autores como Larsen-Freeman (2003) e Jucá (2016). Percebe-se que as professoras fundamentam sua prática no método Gramática-Tradução e no behaviorismo, sendo que não podem ser enquadradas em apenas uma das gerações propostas por Freeman (2016), pois apresentam características de, pelo menos, duas delas.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa; Práticas; Observação; Formação de professores.

Abstract

Understanding that internship is important for the instrumentalization of teaching practice (PIMENTA E LIMA, 2005/2006), in this paper I present the results of a research developed during my participation in the discipline of supervised internship. In this context, the objective of this paper is to analyze the classes of two English language teachers who work in public schools, that I have observed in the role of trainee. This is a qualitative research, based on Freeman's (2016) discussions on knowledge generations in language teaching, as well as other authors, like Larsen-Freeman (2003) and Jucá (2016). The analysis shows that the teachers based their practice on the Grammar-Translation method and on behaviorist idea. Their practice cannot be put into only one of the generations Freeman (2016) addresses, given that they present features from at least two of them.

Keywords: English language teaching; Practices; Observation; Teachers' formation.

¹ Graduanda em Letras Português e Inglês (Universidade Federal de Sergipe). É professora de inglês da rede ANDIFES Idiomas sem Fronteiras e pesquisadora da Universidade Federal de Sergipe. É integrante do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos de Cultura da UFS - Polo autônomo internacional do CLEPUL: história, cultura e educação. E-mail: nayaramandarino@hotmail.com.

Introdução

De acordo com Saviani (2009), a formação de professores foi pensada já no século XVII; porém, foi apenas no século XIX, após a Revolução Industrial, que impulsionou o processo de surgimento das Escolas Normais, houve resposta institucional à preparação de professores para o magistério. No caso do Brasil, a formação é tratada explicitamente pela primeira vez com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827. A formação de professores ainda hoje é perpassada por dilemas, um deles sendo a relação entre teoria e prática. Pimenta e Lima (2005/2006) explicam que o estágio é, por vezes, associado à prática e contraposto à teoria, o que reflete a separação dos termos, que são entendidos como opostos. Essa dissociação é criticada pelas autoras; elas defendem o estágio como pesquisa que gera teoria a partir da prática que, por sua vez, é analisada a luz de teorias. Dessa maneira, ambas (teoria e prática) interagem complexamente, de modo que não é possível dizer onde uma começa e a outra termina.

O estágio supervisionado, enquanto parte da formação de professores, passou a ser exigido por lei, após a inclusão do parágrafo único, inciso II, no Artigo 61 da lei 12.014 de 2009, que pode ser observado na LDB - Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Ainda, de acordo com a lei número 11.788 de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), o estágio visa inserir o aluno ou aluna de graduação no ambiente escolar, para que ele possa desenvolver habilidades próprias da atividade empregatícia, de modo que também seja educado para a atuação cidadã na sociedade.

Entendendo o estágio como “atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente” (PIMENTA E LIMA, 2005/2006, p. 14), neste artigo, analiso aulas de duas professoras de língua inglesa da rede pública que observei na condição de estagiária, de forma a entender suas concepções de língua e ensino. As experiências de observação foram requeridas como parte da avaliação de disciplinas de estágio supervisionado no curso de Letras Português-Inglês de uma universidade federal da região Nordeste.

No tópico a seguir, discuto as principais concepções de ensino de línguas, com base em Freeman (2016), enfatizando os papéis atribuídos a professores. Em seguida, apresento a metodologia adotada nesta pesquisa, além de abordar o contexto e os sujeitos participantes. Por fim, analiso os dados e compartilho algumas considerações.

Ensino de línguas em quatro gerações

Freeman (2016) discute as concepções que perpassam o ensino de línguas, enfatizando a função dos professores no processo. O autor as divide em quatro gerações, com base em semelhanças de ideias e seguindo uma progressão histórica. A geração zero, pensamento como comportamento, é caracterizada pela automaticidade; pois, o professor ou professora deveria colocar em prática sequências metodológicas estruturadas, baseadas na concepção do behaviorismo, cujos precursores são Ivan Pavlov e B. F. Skinner.

A concepção behaviorista preconiza que o sujeito (nesse caso, o aluno) aprende ao ser exposto ao mundo, recebendo conhecimento de forma passiva. Não se considera, nessa perspectiva, a individualidade no processo de aprendizagem, porque os alunos aprendem tudo o que o professor ou professora ensina, em uma transmissão direta de conhecimentos (BECKER, 2001). Aprende-se uma língua através da formação de hábitos e da exposição a estímulos; por isso, há um incentivo à repetição. Erros, conseqüentemente, são considerados indesejáveis porque podem atrapalhar a aprendizagem, perturbando a formação de “bons” hábitos. Almeja-se, portanto, a acurácia, ou seja, o uso da gramática normativa, considerada correta (SCHULZ, CUSTODIO, VIAPIANA, 2012).

Dois exemplos de método regidos pelos pressupostos behavioristas, como Freeman (2016) explica, são o Audiolingual e o Método Direto, segundo os quais não se deve usar a língua materna nas aulas, porque ela interfere na aprendizagem da língua-alvo. Por volta de 1960, esses métodos tomaram o lugar da Gramática-Tradução que visava despertar o interesse dos alunos em literatura clássica. De acordo com Larsen-Freeman (2003, p. 11, minha tradução),

esperava-se [...] que, através do estudo da gramática da língua-alvo, os alunos desenvolveriam mais familiaridade com a gramática da sua língua nativa e que essa familiaridade os ajudaria a falar e escrever melhor em sua língua nativa. Finalmente, pensava-se que a aprendizagem de uma língua estrangeira ajudaria os alunos a crescer intelectualmente; era reconhecido que os alunos provavelmente nunca usariam a língua-alvo, mas o exercício mental de aprendê-la seria benéfico de qualquer forma².

² Versão original da citação: “It was also hoped that, through the study of the grammar of the target language, students would become more familiar with the grammar of their native language and that this familiarity would help them speak and write their native language better. Finally, it was thought that foreign language learning would help students grow intellectually; it was recognized that students would probably never use the target language, but the mental exercise of learning it would be beneficial anyway” (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 11).

Esse método foi amplamente utilizado para o ensino de línguas clássicas como o Grego e o Latim. A ênfase, como o nome Gramática-Tradução sugere, é colocada na tradução de textos e no conhecimento de regras gramaticais que devem ser explicadas de forma dedutiva, isto é, o conteúdo é exposto explicitamente pelo professor ou professora, enquanto os alunos ouvem e devem ser capazes de, após a explicação, resolver exercícios sobre o assunto. O ensino dedutivo é uma similaridade entre os métodos Gramática-Tradução e Audiolingual, que diferem no foco com relação às habilidades; o primeiro trabalha somente a leitura e a escrita, ao passo que o segundo visa o desenvolvimento da oralidade.

Ainda sobre a geração zero, Freeman (2016) explica que o falante nativo é entendido como um modelo. Seus conhecimentos e habilidades deveriam ser utilizados para que os hábitos linguísticos pudessem ser estabelecidos.

A subsequente primeira geração, denominada “pensando metodologicamente”, é marcada pelo surgimento dos métodos inovadores - como o Método Silencioso e a Aprendizagem de Língua em Comunidade (*Community Language Learning*, CLL), em meados 1970 e 1980. Os métodos Direto e Audiolingual, até então dominantes nas salas de aula, se tornaram opções dentre uma variedade disponível. Freeman (2016) defende que cada método que surgiu era singular no que diz respeito à compreensão do que significa aprender e do papel que o professor ou professora deveria desempenhar. O autor (2016, p. 124, minha tradução) compara os métodos principais das duas gerações mencionadas até então.

O ensino pelo método Audiolingual e Gramática-Tradução promovem automaticidade na produção linguística, levando à fluência; a Aprendizagem de Língua em Comunidade visa criar uma nova identidade linguística, baseada nos interesses, preocupações e prioridades do aprendiz. O Método Silencioso foca na independência do aprendiz, que é concretizada através de práticas autônomas, em que os sons da língua-alvo são utilizados para expressar o que o aprendiz percebe e quer dizer.³

Na primeira geração, o modo de pensar do professor ou professora passou a ser entendido como sinônimo da sua prática na sala de aula, ou seja, a escolha pelo Método Silencioso significaria a crença nas ideologias do método, que após adotado, deveria ser

³ “ALDM teaching promotes automaticity in language production leading to fluency; Community Language Learning aims to create a new language self, based on the learners interests, concerns and priorities. The Silent Way focuses on learner independence, which is realized through autonomous practice using the target language sounds to express what the learner perceives and wants to say” (FREEMAN, 2016, p. 124).

seguido rigorosamente. Os professores também poderiam optar por um ensino metodológico ou eclético, em que práticas e técnicas eram combinadas, deixando os limites metodológicos confusos e contradizendo algo que explicava a adoção de técnicas de ensino: a ideologia de cada método. O ensino eclético oferecia mais autonomia ao professor ou à professora, pois o foco estava em suas decisões. As discussões acerca de quais seriam as melhores formas de ensinar abrem espaço para o surgimento da segunda geração, pensando sinteticamente. Esta é marcada pela escolha por parte dos professores cujas aulas deveriam resultar de uma síntese de técnicas de ensino, que combinadas levariam ao alcance dos objetivos pedagógicos. Nesse momento, se destacam o ensino eclético, a Abordagem Comunicativa (AC) e a condição pós-método. De acordo com Freeman (2016, p. 128, minha tradução), o primeiro é “o termo utilizado para se referir a professores que combinavam atividades de metodologias diferentes”.⁴ A crítica feita ao ecletismo concerne o modo como essa combinação acontece: acriticamente e sem fundamentos sólidos. A AC⁵ e o pós-método⁶ defendem filosofias de ensino e, apesar de defenderem a livre escolha dos professores, propõe princípios a serem seguidos no planejamento e desenvolvimento das aulas.

A segunda geração traz à tona a individualidade das escolhas dos professores cuja subjetividade passa a ser considerada no processo de ensino. Freeman (2016, p. 138) afirma que “a ideia de agência do professor(a), que substituiu a ideia de seguir uma metodologia particular, teve o efeito de definir tudo o que fazia como método”.⁷ Essa agência – relação entre escolhas, ações pedagógicas e consequências no aprendizado dos alunos – foi enfatizada na terceira geração, pensando heurísticamente. Procurou-se

⁴ “the label for teachers who combined classroom activities from different methodologies” (FREEMAN, 2016, p. 128).

⁵ Jordão (2013) explica que, sob a luz da AC, a língua é um meio de estabelecer comunicação em diversas situações. O ensino, logo, deve enfatizar contextos reais de uso, através de textos autênticos. O falante de uma língua é bem-sucedido quando capaz de usá-la para se comunicar em diferentes contextos, tendo sua mensagem entendida pelo interlocutor e vice-versa. A AC se contrapõe a rigidez do método, cujos procedimentos devem ser seguidos obrigatoriamente; defende-se a autonomia do professor para utilizar as técnicas que julga serem necessárias, a fim de cumprir propósitos comunicativos, como atender o telefone, apresentar um texto científico etc.

⁶ A condição pós-método, segundo Kumaravadivelu (2006), propõe uma redefinição das relações entre professor e pesquisador, defendendo que teoria e prática são indissociáveis. O professor (entendido também como pesquisador), utilizando sua autonomia, deve estudar seu próprio contexto de ensino e repensar suas concepções de língua, aprendizagem e ensino constantemente, para escolher, consciente e criticamente, as melhores formas de planejar e desenvolver aulas. Kumaravadivelu (2006) também destaca que o professor assume seu papel social de estimular o pensamento crítico dos alunos, cujas identidades e experiências devem ser levadas em consideração.

⁷ “The idea of teacher agency, which replaced the idea of following a particular methodology, had the effect of defining everything a teacher did as method” (FREEMAN, 2016, p. 138).

entender como o ensino dos professores afetavam o aprendizado dos alunos. A geração é heurística “no sentido de que abriu possibilidades de testar diferentes formas de trabalhar e de investigar e juntar evidências sobre o que estava acontecendo”⁸ (FREEMAN, 2016, p. 141, minha tradução).

Destaco que, apesar de seguirem uma linha cronológica, as ideias de cada geração não são extinguidas e completamente substituídas pelas da geração seguinte. Os novos princípios surgem, principalmente, devido a questões emergentes dos anteriores. Abaixo, reproduzo um quadro, elaborado por Freeman (2016) que resume as discussões das quatro gerações.

Quadro 1: Cognição e papel dos professores por geração

| GERAÇÃO | Zero Comportamental | Um Metodológica | Dois Sintética | Três Heurística |
|------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|---|--|
| Definia pensar como... | Executar comportamentos de ensino | Trabalhar fielmente com um método | Escolher e combinar a partir de métodos | Considerar conexões entre método e aprendizado |
| Papel do professor(a) | Executar | Implementar | Escolher | Investigar |
| Exemplos | Audiolingual e Método Direto | Métodos inovadores | Ensino eclético; AC | Ação e pesquisa-docente |

Fonte: Freeman (2016, p. 145, tradução minha)

A prática do professor ou professora, especialmente na escola pública, é marcada pela liberdade de escolher, como defende Jucá (2016), e está relacionada a crenças, entendimentos, experiências e formação docente; as professoras-participantes dessa pesquisa não são exceção. Neste artigo são analisadas somente suas práticas observadas na sala de aula; apesar disso, destaco que a dimensão observável está relacionada a cognição do professor, definida por Borg (2003, p. 81, tradução minha) como a “dimensão cognitiva inobservável do ensino – o que professores sabem, acreditam, e pensam”⁹. É ela que informa a prática na sala de aula. Borg (2003) ainda destaca que as

⁸ “in the sense that it opened possibilities to try out different ways of working and investigate and to gather evidence about what was happening” (FREEMAN, 2016, p. 141).

⁹ “unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think” (BORG, 2003, p. 81).

crenças dos professores, especialmente as baseadas em experiência (como alunos, por exemplo) são mais resistentes a mudança.

Metodologia e contexto da pesquisa

A pesquisa discutida neste artigo é qualitativa, pois busca analisar um fenômeno, situado em um contexto e perpetuado por subjetividade. Diferente da perspectiva quantitativa, que “pretende tomar a medida exata dos fenômenos humanos e do que os explica” (LAVILLE, DIONE, p. 43), essa pesquisa é voltada a compreensão de uma situação específica que dificilmente pode ser quantificada, assim como não é generalizável, dado que não foi realizada com grande número de sujeitos e que práticas de ensino são diversas e particulares, relacionando-se com diferentes fatores subjetivos e contextuais. Os dados analisados são, porém, significativos, porque explicam o fenômeno e os preceitos que o perpassam. Portanto, trata-se de uma pesquisa interpretativa e subjetiva, reconhecendo-se que “o que é investigado não é independente do processo de investigação e, sendo assim, o conhecimento produzido é valorativo e ideológico” (GONDIM, 2003, p. 150).

A coleta de dados foi realizada através da técnica de observação de aulas após tanto as professoras, quanto as escolas concordarem com a participação na pesquisa. De acordo com Farrell (2008), observação não é sinônimo de avaliação, ou seja, o objetivo não é julgar as ações do professor ou professora na aula; diferentemente, ela proporciona uma prática reflexiva em que se busca compreender o como e o porquê dos acontecimentos em sala. Nesse sentido, a observação de aulas contribui para a formação de professores (tanto inicial, quanto continua), pois estimula a análise de práticas pedagógicas, em um processo de conscientização acerca das escolhas feitas. Partindo-se do pressuposto de que não é possível observar tudo o que ocorre na aula, foram definidos critérios para direcionar o foco da coleta de dados, foram eles: se havia objetivos claros/planejamento; as estratégias de ensino; os recursos didáticos; a concepção de língua e ensino que perpassavam as práticas. Para registrar os dados obtidos durante as observações, utilizei de anotações de campo e gravações de áudio.

Foram observadas aulas de duas professoras. A primeira delas será denominada Julia, para que sua identidade seja preservada. Ela é professora da rede estadual de ensino desde 2012, é formada em Letras Português-Inglês e mestre em Letras. A segunda, Renata, também é graduada em Letras Português-Inglês, além de ser

especialista em Didática do Ensino Superior. Ela atua como professora da rede estadual desde 2013.

Julia é responsável por turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), em uma escola que trabalha somente com essas séries. Observei aulas da turma do 9º ano (turno vespertino), do dia 19 de junho de 2019 a 30 de agosto de 2019. Renata, por sua vez, ministra aulas para o Ensino Médio em um centro de excelência do estado de Sergipe. Observei as aulas da turma do primeiro ano (modalidade integral), de 04 a 25 de novembro de 2019. No tópico a seguir, analiso essas observações.

Análise dos dados

Inicialmente, discutirei as aulas de Julia. De forma geral, percebe-se que em grande parte das aulas, os estudantes ficaram copiando o que a professora escrevia no quadro ou ouvindo suas explicações sobre as regras gramaticais dos assuntos. Esperava-se que eles cumprissem essas tarefas em silêncio e individualmente. Trata-se de uma prática que reflete a ideia de que o aprendizado ocorre pela transferência de conhecimentos, sendo a professora o centro da aula, que é, portanto, *teacher-centered* (OLIVEIRA, 2014). A concepção de aprendizado é, nesse sentido, behaviorista, pois os alunos aprendem tudo o que a professora ensina (BECKER, 2001), numa relação em que os alunos recebem conhecimento passivamente. Freire (1987, p. 33) denomina esse tipo de concepção como educação bancária: “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. Essa concepção favorece grupos majoritários, pois contribui com o reforço de ideologias dominantes; ela é, desse modo, um instrumento de opressão das minorias.

Após copiar os assuntos e exercícios do quadro, os alunos deveriam responder as atividades. Abaixo reproduzo uma delas¹⁰.

- 1- Explain when you must use:
 - a) some
 - b) any
 - c) no
- 2- Complete sentences below using some/any/no.
 - a) There aren't ____ good restaurants here.
 - b) I brought ____ some flowers for you.
 - c) There are ____ people in the park, today it is closed.
- 3- A boy is talking to a girl at a party. Complete what they said. Use someone (somebody) anyone (anybody), something, anything, somewhere, or anywhere.

¹⁰ A atividade foi transcrita integralmente, mantendo-se, inclusive, inadequações linguísticas.

Boy: I'm sure I know from _____ or maybe you just look like _____ I met in the park.

Girl: I don't thin we've meet before. Do you know _____ here?

Boy: Yes, a few people! I know _____ in the group over there. I'm hungry, would you like to eat?

Girl: Sure, but there isn't _____ to sit here.

Boy: No, this place has a beautiful garden.

- 4- Explain when you must use (used to) and give one example about yourself.
- 5- Write the sentences below in the negative and interrogative form.
 - a) He used to ride a horse well when he was young.
 - b) She used to play the guittar.
 - c) They used to study at night when they were in college.
 - d) I used to stay at home on weekends when I was a kid.

A atividade de revisão acima, apesar de estar em língua inglesa, foi traduzida oralmente para os alunos. O foco dela é totalmente estrutural, os alunos só precisam saber quais são as regras gramaticais de uso para responder as questões. O uso da estrutura é descontextualizado, dado que há frases que não estão relacionadas a um contexto, isso é diferente apenas na questão 3, que apresenta um diálogo entre um garoto e uma garota em uma festa. O ensino de gramática nas aulas de Julia ocorreu de forma dedutiva, ou seja, as regras gramaticais foram explicadas e os alunos, após ouvirem-nas, deveriam resolver exercícios (LARSEN-FREEMAN, 2003). A língua é, portanto, entendida e abordada como sinônimo de estrutura gramatical, como neutra e desconectada de questões contextuais. Jucá (2016, p. 4) chama atenção para o risco dessa prática. Segundo a autora, “uma visão da língua como neutra contribui para que seus usuários mais ingênuos enxerguem e interpretem o mundo como verdadeiro, natural, estabelecido e, conseqüentemente, sem que seja possível questioná-lo ou contestá-lo”. Os alunos aprendem que a língua é um conjunto de regras, utilizada para transmitir verdades, fatos que são incontestáveis. Jucá (2016) ainda destaca que os objetivos da escola pública envolvem a formação cidadã dos alunos.

Nesse sentido, seria papel da escola e, conseqüentemente, do ensino de línguas (assim como das demais disciplinas do currículo escolar) contribuir para que o aluno tenha oportunidades de expandir o seu senso de cidadania, ou seja, de compreender a posição que ocupa e da qual fala na sociedade, as razões para que aquela seja a sua posição, como veio parar em tal posição, se quer permanecer nela, sair dela ou modificá-la, se tal posição o inclui ou o exclui de alguma coisa (JUCÁ, 2016, p. 5).

Uma prática voltada somente a explicitar regras gramaticais não é suficiente para atingir esses objetivos. Ignora-se que a língua é construída socialmente e reflete questões sociais, sendo perpassada por ideologias e relações de poder que, normalmente, favorecem grupos dominantes.

No que diz respeito aos materiais didáticos utilizados, a professora utilizou apenas piloto e o quadro. Ela não informou de onde, especificamente, tirava as explicações dos assuntos ou os exercícios que passava para os alunos. Julia também não apresentou planejamento e objetivos para suas aulas. Como não houve entrevista com ela, não é possível explicar como ela decide o que irá fazer em cada aula.

Considerando as análises apresentadas, percebe-se a adoção de uma prática com características behavioristas. Essa concepção, além de ser observada com o ensino pautado na transmissão de conhecimento, aparece também nos exercícios propostos que almejam respostas certas (em oposição a erradas). O erro, no behaviorismo, deve ser evitado porque atrapalha o aprendizado, podendo gerar hábitos indesejáveis. Por isso, os alunos devem saber as regras da língua. Julia também usou o reforço positivo: para os alunos copiarem e responderem as atividades, eles recebiam vistos que seriam convertidos em pontuação (SCHULZ; CUSTODIO; VIAPIANA, 2012). Desse modo, a motivação dos alunos mostra-se extrínseca, de acordo com a teoria da autodeterminação. Pois, a maior parte dos alunos apenas se mostravam dispostos a fazer alguma atividade proposta se eles fossem receber pontuação em troca.

A partir de agora, analisarei as aulas de Renata. A professora utilizou como material didático o quadro, pilotos, dicionários e o livro didático. Em uma das aulas, ela exibiu o filme *The Old Man and the Sea*, que é baseado na obra de Ernest Hemingway, com o mesmo nome.

Renata não copiou todo o assunto no quadro e pediu que os alunos fizessem o mesmo em seus cadernos, como Julia. Apenas frases-exemplo foram escritas para auxiliar na explicação do assunto. Renata também ensinou apenas regras gramaticais dedutivamente; por exemplo, em uma das aulas, ela copiou as frases abaixo para explicar quando os pronomes relativos deveriam ser usados.

The math teacher, who is my sister, lives near me.
The math teacher who is my sister lives near me.
Aracaju, which is the capital of Sergipe, is a beautiful city.
The blue book which is on the first table is mine. Take it!

A professora traduziu as frases oralmente com os alunos e, em seguida, explicou as regras de utilização de *who*, sempre estabelecendo relações com a língua portuguesa. A explicação do assunto foi descontextualizada, dado que ela não partiu de gêneros textuais, explicou as regras gramaticais a partir de frases que não se relacionavam, tendo em comum apenas a presença de pronomes relativos. A tradução de todos os termos em inglês e a conexão da língua-alvo com a língua materna dos alunos são características do método Gramática-Tradução que incentiva o estabelecimento dessas relações, devido a crença de que aprender uma outra língua auxilia o aluno ou aluna a entender melhor sua língua materna (LARSEN-FREEMAN, 2003). A crença da professora nessa ideia transpareceu também em suas justificativas para chamar a atenção dos alunos, isto é, motivá-los a ouvir sua explicação; segundo ela, aprender as regras gramaticais iria melhorar o entendimento deles com relação as regras do português e poderia possibilitar uma melhora na escrita de textos como o cobrado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – redação dissertativa-argumentativa.

Diferente do que aconteceu nas aulas de Julia, Renata tentava equilibrar o seu tempo de fala com a participação dos alunos. Ela explicava o conteúdo gramatical e, nesse momento, os alunos deveriam ouvir, respondendo a algumas perguntas (como a tradução de alguma palavra); porém, em seguida, os alunos deveriam traduzir textos. Eis mais uma característica do método Gramática-Tradução: a explicação do conteúdo gramatical, além de ajudar os alunos a entender melhor sua língua materna, iria auxiliá-los na tradução de textos. A ideia é de que os alunos aprendem através da prática da tradução. Era somente nesses momentos em que o livro didático era utilizado: como fonte de textos a serem traduzidos para o português. Durante esse tipo de atividade, ela permitia que os alunos trabalhassem em grupos, utilizando dicionários. O trabalho em grupo é recomendado porque gera discussões que contribuem com a construção social de conhecimento (SCHULZ; CUSTODIO; VIAPIANA, 2012).

Assim como Julia, Renata trata a língua como um conjunto de regras; ao entendê-las, os alunos seriam capazes de traduzir textos e, conseqüentemente, aprender a língua. Diferente, de Julia, Renata usou textos, não apenas frases isoladas. O foco das aulas desta eram, majoritariamente, textos escritos. Os alunos entraram em contato com a oralidade somente quando assistiram ao filme *The Old Man and the Sea*, no entanto, puderam ler as legendas e não realizaram nenhuma atividade de compreensão oral. Paiva (2012) explica que, nas escolas de ensino básico, a ênfase passou a ser a leitura, a partir das recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do ano de 1998 e, até

hoje, é a habilidade mais trabalhada nas aulas de Língua Inglesa (às vezes, a única). Ênfase, no entanto, que Renata não desenvolveu estratégias de leitura, tão pouco propôs atividades de compreensão escrita; o texto esteve sempre a serviço da tradução. A prática da professora, portanto, parece ser fortemente pautada no método Gramática-Tradução, pois “um objetivo importante é que os alunos sejam capazes de traduzir de uma língua para outra. Se os alunos conseguem traduzir, eles são considerados aprendizes de língua bem-sucedidos”¹¹ (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 16, tradução minha).

Renata não apresentou plano de aula ou objetivos e também não explicou quais critérios são utilizados por ela para decidir como e que assuntos abordar. Além disso, ela não utilizou fontes para a explicação dos assuntos, se baseou somente nos seus conhecimentos da língua.

Abaixo resumo as principais características das aulas de Julia e Renata, considerando os critérios de observação estabelecidos.

Quadro 2: Características das aulas de Julia e Renata.

| | Julia | Renata |
|-------------------------------|--|--|
| Objetivos/planejamento | Não demonstrou ter objetivos claros ou planejamento. | Não demonstrou ter objetivos claros ou planejamento. |
| Estratégias de ensino | Explicação dedutiva de conteúdos gramaticais e exercícios voltados ao uso das estruturas explicadas. | Explicação dedutiva de conteúdos gramaticais e tradução de textos (inglês-português), com auxílio de dicionários. |
| Recursos didáticos | Quadro e piloto. | Quadro, piloto, dicionários, livro didático e equipamentos para a reprodução de um filme (televisão, caixa de som e notebook). |
| Concepção de língua | Língua como conjunto de regras gramaticais. | Língua como conjunto de regras gramaticais. |
| Concepção de ensino | Transmissão de conhecimentos da professora para os alunos. | Transmissão de conhecimentos da professora para os alunos, assim como a tradução de textos. |

Fonte: minha elaboração, com base nos dados

As práticas de ensino de Julia remetem aos ideais da geração zero (FREEMAN, 2016): forte base no behaviorismo e ênfase na gramática, de modo a evitar erros por parte dos alunos. Porém, não é possível afirmar que ela seguiu um método fielmente,

¹¹ “An important goal is for students to be able to translate each language into the other. If students can translate from one language into another, they are considered successful language learners.” (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 16).

como o Audiolingual, pois não foram seguidos princípios de um método específico. A prática de Julia pareceu ser pautada na escolha de atividades para exercitar o uso de estruturas gramaticais, sem que fossem considerados seus propósitos, o que a aproxima do ensino eclético (segunda geração), em que estratégias são combinadas, de acordo com a vontade do professor ou professora que, por vezes, não estabelece critérios de escolha. A ausência de objetivos claros para as aulas reforça esse argumento, pois não havendo um propósito final as atividades são acrescentadas na aula de forma pouco consciente.

Renata, por sua vez, se mostrou atenta às respostas dos alunos nos momentos de tradução para agir com base nas suas maiores dificuldades. Desse modo, se ela percebia que muitos não reconheciam as orações em que o presente perfeito era usado, ela parava a atividade de tradução e explicava ou relembrava a estrutura para os alunos. Havia, portanto, consideração quanto ao aprendizado dos alunos e com o efeito de suas práticas de ensino (característica da terceira geração). Segundo Renata, no momento da tradução, os alunos podem aprender de forma mais efetiva, pois trabalham mais ativamente e veem as estruturas usadas em textos. No entanto, ela baseia sua prática nos princípios do método Gramática-Tradução, ou seja, ela segue um método (o que é característico da primeira geração) por acreditar que ele é efetivo na promoção da aprendizagem.

Considerações finais

Como Pimenta e Lima (2005/2006) explicam, para aprender a profissão, o professor ou professora em formação pode fazer uso da observação, porém, não com o propósito de reproduzir práticas, mas de analisá-las criticamente. De acordo com as autoras, o estágio deve se configurar em um processo de pesquisa-prática, que possibilita aos estagiários analisar e problematizar situações observadas. É possível, desse modo, aprender através do estabelecimento de relações entre o conhecimento já produzido e os dados que emergem da realidade da escola. Por essa perspectiva, forma-se “um profissional pensante, que vive num determinado espaço e num certo tempo histórico, capaz de vislumbrar o caráter coletivo e social de sua profissão” (PIMENTA E LIMA, 2005/2006, p. 15). O objetivo deste artigo consistiu em analisar as práticas de duas professoras da rede pública de ensino, não para julgá-las, mas para entender e aprender com a reflexão crítica de suas ações na sala de aula.

Julia, professora do Ensino Fundamental II, utilizou somente o quadro e o piloto para explicar conteúdos gramaticais de forma dedutiva, em uma concepção de ensino e aprendizagem que se fundamenta na ideia behaviorista de que o conhecimento é transmitido diretamente do professor ou professora para os alunos. Essa perspectiva é denominada, por Freire (1987), concepção bancária da educação e ignora os conhecimentos que os alunos já acumulam. Apesar de Julia possuir o título de mestre em Letras, além de atuar no ensino há pouco tempo, ela reproduz modelos de ensino considerados tradicionais, que reforçam ideologias dominantes. As explicações para isso podem envolver como sua formação ocorreu (quais foram as perspectivas, posicionamentos teóricos com os quais ela entrou em contato), o tempo que ela tem para preparar as aulas, quantas turmas ela ministra etc. Seria necessária uma outra pesquisa mais aprofundada para entender sua cognição e sua realidade enquanto professora. No entanto, devido a relação direta entre a cognição de professores e sua prática na sala de aula, através da observação, é possível perceber os princípios metodológicos e posicionamentos teóricos presentes na aula. Sobre a prática de Julia, é possível afirmar que ela apresenta características fortes da geração zero, fundamentada principalmente no behaviorismo. Ao mesmo tempo, ela não segue um método específico, sendo guiada pelo ensino eclético, ou seja, ela escolhe atividades e estratégias, independente do método ao qual estão ligadas, sem a definição de critérios ou fundamentação teórica. O ensino eclético surge na segunda geração.

No que diz respeito à Renata, a professora segue muitos dos princípios do método Gramática-Tradução; os alunos aprendem estruturas gramaticais e utilizam o dicionário para traduzir textos do livro didático, é bem-sucedido(a) aquele ou aquela que cumpre essa tarefa. A implementação de um método nas aulas é característica da primeira geração, em que professores seguiam fielmente um método. Destaco, no entanto, que o Gramática-Tradução é anterior ao surgimento do Audiolingual e do Método Direto, consequentemente, anterior a geração zero. Renata, por estar atenta ao *feedback* dos alunos, isto é, às suas reações ao que ocorre nas aulas que são repensadas, a partir de então (mesmo sem ‘sair’ do método Gramática-Tradução), apresenta características da geração três, em que há ênfase nas relações da prática do professor com o aprendizado dos alunos.

Conclui-se que não é possível enquadrar a prática das professoras em apenas uma das gerações de Freeman (2016). Ambas apresentam características de duas gerações. Isso ocorre porque o surgimento de uma geração não apaga a existência de

outra. É possível observar, ainda hoje, práticas fundamentadas na geração zero ou a adoção de um método anterior a linha temporal das gerações, como foi apontado neste artigo. A prática de professores é complexa e envolve inúmeras questões como formação inicial e contínua, crenças, condições de trabalho e contexto, além de não ser fixa e imutável, isto é, de estar sujeita a mudanças constantes. Por esses motivos a prática de uma professora dificilmente poderá ser pura e unicamente classificada em uma única geração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Language Teaching**, v. 36 n. 2, p. 81-109, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão de novembro de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.
- BRASIL. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Lei 11.788. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.html>. Acesso em: 18 jan. 2019.
- BRASIL. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 21 jun. 2017.
- FARRELL, T. S. C. Critical Incidents in ELT initial teacher training. *ELT Journal*. v. 62. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- FREEMAN, D. *Educating second language teachers*. UK: Oxford, 2016.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*. v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 69-90.
- JUCÁ, L. Ensinando Inglês na Escola Regular: a escolha dos caminhos a seguir depende de onde se quer chegar. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.) *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016, p. 99-119.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, Lawrence Erlbaum, Associates, Inc. 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática**. São Paulo: Edições SM, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. *Poiésis*, Florianópolis, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHULZ, L. O.; CUSTODIO, M. M. C.; VIAPIANA, S. Concepções de Língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira. **PLE – Pensar Línguas Estrangeiras**, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/ple/article/viewFile/1434/1088>>. Acesso em

Como referenciar este artigo:

SILVA, Nayara Stefanie Mandarino. Práticas de ensino. revista **Linguasagem**, São Carlos, v.38, n.1, jan./jun. 2021 p. 94-109.