



Calidoscópio

E-ISSN: 2177-6202

calidoscopio@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Salles El Kadri, Michele; Nunes Gimenez, Telma; Passoni, Taisa; Ramos, Samantha
Idealizando soluções para o ensino de inglês em circunstâncias adversas: uma
experiência na formação inicial

Calidoscópio, vol. 9, núm. 1, enero-abril, 2011, pp. 41-49

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561870005>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Michele Salles El Kadri
misalles@yahoo.com.br

Telma Nunes Gimenez
telmagimenez@uel.br

Taisa Passoni
taisapas@hotmail.com

Samantha Ramos
sararamos@hotmail.com

Idealizando soluções para o ensino de inglês em circunstâncias adversas: uma experiência na formação inicial

Idealizing solutions for English teaching in troublesome circumstances: An experience in an initial teacher education course

RESUMO – A necessidade de promover espaços de familiarização com o uso de tecnologias no ensino em cursos de formação inicial de professores motivou a proposta de um minicurso em uma plataforma virtual, com foco no ensino de inglês em circunstâncias difíceis. Este artigo analisa uma tarefa do curso intitulado “*Teaching English in troublesome circumstances*”, oferecido como parte da carga horária de uma disciplina obrigatória do currículo de um curso de Letras-Inglês, e na qual representações sobre a escola pública, seus alunos e professores foram explicitadas. Estas representações revelaram visões estereotipadas sobre a escola pública, com professores e alunos considerados vítimas ou heróis que triunfam ou perecem por suas características individuais. Concluímos que esta proposta precisa ser subsidiada por um planejamento que permita *feedback* das atividades de modo a proporcionar oportunidades de reflexão crítica sobre as produções, especialmente quando estas envolverem mundos imaginados que ainda guardam fortes vinculações com um quadro negativo no qual não se vislumbra saída.

ABSTRACT – The teaching of English under troublesome circumstances and the need to introduce technological literacy to prospective teachers were the main reasons for the development of a short term course on a virtual platform as part of the initial education of English language teachers. This paper brings an analysis of one specific activity proposed by the course, entitled “*Teaching English under troublesome circumstances*”, which was offered as part of a university undergraduate degree. The task under analysis was one in which images about the public school, its students and teachers were elicited through the construction of a film synopsis. Those images revealed stereotypical views of public schools, with teachers and students either as heroes or victims due to their individual traits. We conclude that this kind of proposal needs to be supported by careful planning that allows feedback of the activities in a way that encourages critical reflection on the students’ production, especially when these activities involve pictured worlds that still carry strong links with a negative scenario in which no way out is envisaged.

Palavras-chave: ensino de inglês, formação inicial, ambiente virtual.

Key words: English language teaching, Public schools, Critical reflection.

Introdução

A formação de professores de inglês para atuarem na educação básica é uma das tarefas mais desafiadoras no cenário do ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro. Sem dúvida, muitos pesquisadores têm se debruçado sobre essa questão, procurando introduzir inovações, tanto por meio da construção de novas relações entre universidades e escolas como com a adoção de novas

tecnologias como parte integrante dessa preparação (e.g. Gimenez e Monteiro, 2010; Telles, 2009).

No entanto, é preciso reconhecer que o ensino de uma língua como o inglês, em nossas escolas de ensino fundamental e médio, se dá sob circunstâncias difíceis, onde os recursos didáticos se limitam, muitas vezes, a lousa e giz. Eventualmente se conta também com livros didáticos, mapas, TVs e gravadores, mas esses são mais raros. Assim, muitos dos ingressantes nas licenciaturas

têm pouca familiaridade com recursos tecnológicos mais sofisticados e têm dificuldade em considerar a hipótese do uso de novas tecnologias no ensino de inglês, o que pode contribuir para fortalecer visões estereotipadas das escolas, especialmente as públicas. Torna-se fundamental, portanto, que, na fase de preparação para a profissão, como é o caso da licenciatura em Letras, sejam oferecidas experiências com novas tecnologias para que essas visões sejam superadas e contempladas as possibilidades de inovações no ensino.

É cada vez mais premente a necessidade de incorporação das novas ferramentas de comunicação e informação na educação em língua estrangeira. Com o advento da Internet e a popularização de computadores pessoais, professores passaram a contar com um importante aliado para tornarem a aprendizagem significativa. Com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), criam-se contextos para uso da língua em situações não artificiais, contribuindo para aumentar a motivação dos alunos (Paiva 2001).

Embora estejamos ainda distantes do acesso pleno e generalizado a essas tecnologias, educadores vêm se confrontando diariamente com alunos que utilizam celulares, participam de comunidades na internet e se comunicam continuamente na web, seja oralmente ou por escrito. Muitos desses professores, entretanto, sentem-se despreparados para lidar com essas novas modalidades de interação. Daí ser fundamental que os cursos de formação inicial possibilitem a futuros professores experiências que lhes permitam avaliar o potencial dessas tecnologias para aumentar as chances de aprendizagem nas escolas.

É igualmente importante que essas ferramentas tecnológicas sejam apropriadas para desenvolvimento de posturas reflexivas, seja sobre a própria tecnologia e suas potencialidades/limitações, seja sobre questões ligadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

A fim de propiciar a futuros professores que vivenciassem essa experiência, oferecemos, em 2009, uma parte da carga horária de uma disciplina obrigatória do currículo de um curso de Letras, denominada Ensino de Inglês na Educação Básica II, em uma plataforma virtual, cuja configuração será mais detalhada na seção 2. Tomamos como foco o ensino de inglês em circunstâncias difíceis, tendo como objetivo levá-los a reflexões sobre obstáculos ao aprendizado bem-sucedido daquela língua, especialmente em escola pública.

Neste trabalho, apresentaremos primeiramente os pressupostos que nortearam a proposta do curso de 20 horas intitulado *“Teaching English under troublesome circumstances”*, como complemento da disciplina “Ensino

de inglês na educação básica” e cursado em 7 semanas. Após descrevermos o curso como um todo, focalizaremos uma das tarefas, desenvolvida na quinta semana, em que representações sociais¹ sobre a escola pública, seus alunos e professores foram explicitadas. A análise de sinopses de filmes produzidas como uma das tarefas do referido curso será discutida em termos de (i) reflexão crítica sobre o ensino de inglês em escolas públicas e (ii) tarefas em ambientes virtuais. Nas considerações finais, abordaremos implicações das representações dos futuros professores em relação ao papel do professor diante de contextos adversos de aprendizagem de inglês.

Reflexão na formação inicial de professores

Vem de longa data o reconhecimento de que não se aprende a ser professor apenas em cursos de formação, ideia também defendida por Lortie (1975), quando cunhou essa experiência de “aprendizado por observação”. O fato de termos frequentado os bancos escolares desde muito cedo nos coloca como “veteranos” conhecedores do contexto quando chegamos à universidade para “aprender a ser professor”.

Dentre as concepções recentes de formação de professores, encontra-se a de que aprender a ser professor resulta da interação entre o conhecimento “vivido” e o conhecimento “recebido” (Wallace, 1991). O conhecimento vivido seria o conhecimento experencial, semelhante ao aprendizado por observação cunhado por Lortie. Um momento particularmente interessante para se observar a interação entre esses tipos de conhecimento mencionados por Wallace é o estágio, pois nele os futuros professores terão de acionar seus conhecimentos para a tomada de decisões sobre planejamento e regência de aulas.

Na instituição em questão, a prática de ensino, ou estágio, é realizada nos terceiro e quarto anos, paralelamente à disciplina prática intitulada “Ensino de Inglês na Educação Básica”. O objetivo dessa disciplina é discutir questões relativas a práticas escolares e articular ligações entre a experiência vivenciada no estágio e referenciais teóricos que possam contribuir para a reconstrução de significados sobre o ensino de inglês em escolas públicas. O desafio, no caso da proposta de realização de parte dessa disciplina em ambiente virtual, era precisamente articular esses aspectos, ou seja, de garantir que os futuros professores pudessem refletir sobre um contexto específico e vislumbrar possibilidades ou alternativas para essa realidade.

O ambiente *Moodle*, adotado para o curso, oferece inúmeras ferramentas de interação, dentre elas as

¹ As representações sociais são um sistema (ou sistemas) de interpretação da realidade, que organiza as relações do indivíduo com o mundo e orienta as suas condutas e comportamentos no meio social, permitindo-lhe interiorizar as experiências, as práticas sociais e os modelos de conduta ao mesmo tempo em que constrói e se apropria de objetos socializados (Xavier, 2002, p. 24).

seguintes foram efetivamente utilizadas durante sua realização: (a) Fórum ou Sala de Conferência – onde os alunos desenvolviam as atividades principais do curso; (b) e-mail: utilizado para comunicação com tutores e participantes; (c) Recursos: lugar onde estão as sugestões de leitura fornecidas para a realização das atividades; (d) Notícias - lugar onde são postados os avisos e notícias, em sua maioria mensagens administrativas sobre datas e eventos importantes e (e) Calendário – onde os alunos podem checar as atividades planejadas e verificar se houve mudanças ou novas informações.

Ao elaborar as atividades do curso no *Moodle*, tínhamos em mente que esse ambiente virtual de aprendizagem é propício para as propostas de aprendizagem que contemplem colaboração e tenham seu foco na tarefa e no problema a ser solucionado. Roschelle e Teasley (1995) apontam o termo colaboração como “um engajamento mútuo de participantes em um esforço coordenado para solucionar um problema juntos” (Roschelle e Teasley, 1995, p. 70). Na confecção das atividades do curso, tanto as individuais quanto as de grupo, visávamos ao real engajamento de todos os participantes (tanto no desenvolvimento das tarefas quanto em suas participações nos fóruns dando feedback aos colegas) e um esforço conjunto para solucionar as tarefas apontadas. Em outras palavras, prevíamos, então, que as atividades propostas tinham potencial para dar início a um processo colaborativo de aprendizagem.

Da mesma forma, as atividades elaboradas se apoiaram no conceito de aprendizagem baseada em tarefas. Entendemos ‘tarefa’ como uma atividade na qual (a) há um problema de comunicação a ser resolvido, (b) a concretude é prioritária, (c) há uma relação desta tarefa com outras do mundo real e (d) a avaliação se dá em termos de sua produção (Lamy e Hempel, 2007).

A aprendizagem baseada em problemas também foi um método de instrução que permeou a elaboração das atividades. Nesse caso, o designer tinha o intuito de encorajar os aprendizes a trabalharem juntos para encontrar soluções para problemas do mundo real. Essa proposta está relacionada aos aprendizes lidando com atividades nas quais um problema deve ser solucionado de forma significativa e, ao buscarem, por conta própria, insumo que os leve à solução a partir de um processo dinâmico, interativo e mediado. A instrução formal do professor para o aluno não é o foco desta proposta; o professor é apenas um facilitador, enquanto os alunos refletem sobre o problema através dos recursos que conseguiram viabilizar (Lamy e Hempel, 2007).

No que se refere aos objetivos da aprendizagem (o que o aluno deve ser capaz após a realização da tarefa), o curso na plataforma *Moodle* buscava contribuir para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos discentes. Na área cognitiva, as atividades focaram no conhecimento prévio ou rememoração de materiais previamente estudados; na compreensão do significado do material ou sua reformulação, na aplicação e utilização do conhecimento em situações concretas; na análise ou a divisão do material em partes significativas, de tal modo que fosse possível determinar a relação entre elas na síntese ou combinação das partes para formar um novo todo; e, na avaliação ou emissão de um juízo acerca do valor do material (INED, 2007).

O curso em questão visava a propiciar aos alunos mais uma oportunidade de reflexão sobre a realidade das aulas de inglês nas escolas públicas no Brasil. Portanto, o envolvimento dos alunos nas atividades on-line, realizadas nessas aulas, objetivava (a) construir conhecimento sobre as dificuldades enfrentadas no processo de ensino/aprendizagem de inglês nas escolas públicas; (b) desenvolver percepções sobre o ensino através da análise e prática; (c) identificar circunstâncias adversas relacionadas ao ensino de inglês na escola pública no Brasil; (d) reconhecer os principais papéis do professor na escola pública; (e) analisar as habilidades e atitudes que se esperam de um professor de inglês e (f) refletir sobre as habilidades práticas desenvolvidas no curso e identificar prioridades para desenvolvimento futuro.

O curso

O curso foi elaborado e implementado por meio da plataforma *Moodle*, por uma professora universitária, uma professora com a função de designer, um especialista em informática, e duas professoras com a função de tutoras online².

O ambiente *Moodle* oferece inúmeras ferramentas de interação, dentre elas as seguintes foram efetivamente utilizadas durante sua realização: (a) Fórum ou Sala de Conferência – onde os alunos desenvolviam as atividades principais do curso; (b) e-mail: utilizado para comunicação com tutores e participantes; (c) Recursos: onde estão as sugestões de leitura fornecidas para a realização das atividades; (d) Notícias - onde são postados os avisos e notícias, em sua maioria mensagens administrativas sobre datas e eventos importantes e (e) Calendário – em que os alunos podem checar as atividades planejadas e verificar se houve mudanças ou novas informações.

² A professora universitária delineou o currículo do curso e atuou no planejamento do desenho instrucional do curso. A designer foi responsável pela implementação do desenho instrucional do curso; criando um cronograma e elaborando atividades que consideravam o público alvo e o currículo previamente definido. Da mesma forma, a designer fez as escolhas de layout, de imagens e da disponibilização das informações no curso. O especialista em informática auxiliou a designer na disponibilização das informações, no layout do curso e no funcionamento das ferramentas. As tutoras eram responsáveis por tirar dúvidas, checar, encorajar e resumir e avaliar a participação dos alunos.

Participaram do curso de 20 horas, realizado em sete semanas, alunos de duas turmas do 4º ano de Letras/ Habilitação Língua Inglesa, uma do período vespertino e a outra do período noturno. Eles foram aleatoriamente agrupados em trios a fim de que houvesse interação entre as turmas.

Antes do início do curso, os 33 alunos-professores receberam um “*Study Guide*” que fornecia as principais informações: seus objetivos, sua estrutura e conteúdo, as atividades, os prazos e os critérios de avaliação. Cada tarefa foi apresentada a partir de seus propósitos, das instruções para o seu desenvolvimento e de seu caráter individual ou coletivo. Cada semana contava com três atividades, sendo normalmente a primeira e a segunda realizadas individualmente, e a terceira, em grupo. Os prazos para as atividades estavam, de maneira geral, organizados da seguinte maneira: segundas e terças, período designado para a atividade 1, quartas e quintas, para a atividade 2 e sextas e sábados para a atividade 3. No domingo, os alunos recebiam um *feedback* do tutor responsável através do título *Summary*³.

A primeira semana, intitulada *Orientation Week*, tinha como propósito, além de introduzir os alunos ao ambiente virtual, possibilitar-lhes conhecer os participantes, os tutores e o grupo com o qual trabalhariam nas atividades coletivas. Portanto, nessa primeira semana, os alunos deveriam se apresentar e se familiarizar com os ‘lugares’ disponíveis na plataforma, com o que fosse o aprendizado a distância e quais os tipos de habilidades seriam necessários para atuar neste ambiente.

A semana 2 objetivava discutir e levantar questionamentos sobre algumas dificuldades encontradas no setor público de ensino, como, por exemplo, o não reconhecimento dos professores pela sociedade, os motivos para se aprender inglês na escola e as consequências de se ensinar essa língua a muitos, mas sem qualidade. Essas discussões se articulavam com as atividades presenciais da disciplina, principalmente no momento em que se tratava das pesquisas sobre o sistema educacional brasileiro e o ensino de língua inglesa na escola.

A semana 3 tinha como propósito refletir sobre os objetivos do aprendizado de inglês. Dessa maneira, a atividade 1 objetivava refletir sobre as múltiplas vozes (pesquisadores, documentos oficiais, alunos e professores) para decidir o que e como ensinar, buscando conscientizar sobre a diversidade de parâmetros para definição de objetivos para o ensino de inglês em escolas de ensino fundamental e médio. As atividades 2 e 3 buscavam fazer com que os alunos imaginassem o que e como ensinar

inglês para uma 5º série. Estas atividades mostraram que os conteúdos a serem trabalhos e as metodologias de ensino a serem utilizadas continuam trazendo dúvidas aos futuros professores quanto a quais parâmetros seguir. Esse tópico articulava-se com as atividades presenciais no momento em que se discutiam os documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2008) e Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná).

Na semana 4, o objetivo foi refletir sobre os recursos para se ensinar uma língua estrangeira. A atividade 1 focava nos possíveis recursos didáticos disponíveis no mercado e sua pouca acessibilidade para professores das escolas públicas; a atividade 2 tinha como finalidade a análise dos recursos disponíveis para o ensino nesse contexto, e a 3 objetivava levar a reflexões sobre o uso da TV pen-drive⁴ no Estado do Paraná, recurso tecnológico viabilizado pelo governo que pode estar sendo pouco explorado pelos professores. Articuladas a essa discussão, estavam as atividades presenciais sobre o uso de recursos tecnológicos (Internet, TV pen-drive e outros) na escola pública.

Na semana 5, buscava-se refletir, em geral, sobre os motivos por que se aprende inglês. A primeira atividade promovia discussão sobre o que alunos, pais e profissionais do ensino pensam sobre o ensino de inglês na escola pública, relatando a dissonância entre visões de professores e de alunos sobre as razões para se aprender inglês. A atividade 2 buscava fazer com que os alunos se posicionassem em relação a estudos que traziam as opiniões de pais e alunos sobre o ensino dessa língua em escolas públicas. Já a atividade 3 buscava refletir sobre os contextos adversos que professores de inglês têm que encarar ao ensinar inglês em escolas públicas, revelando que há problemas sociais que extrapolam o ensino de língua estrangeira e que exigem do professor uma postura crítica como educador. Paralelamente a essa discussão, nas aulas presenciais, discutia-se o papel político do professor de inglês. É essa a tarefa que será objeto de análise neste estudo.

As atividades da semana 6 tinham como objetivo fazer com que os alunos reagissem às ideias propostas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna (Paraná, 2008), o que revelou, principalmente, que uma das dificuldades está na compreensão da proposta. Como tarefa, se pedia aos alunos que elaborassem o resumo de um trabalho a ser apresentado em um evento científico, tendo como foco essas diretrizes. Essa atividade procurou desenvolver a habilidade de fazer uma apresentação em eventos. A sétima e última

³ Este SUMMARY objetivava fornecer aos alunos uma visão total do que ocorreu na semana, ou seja, quais foram os principais itens abordados, quais foram as discussões pertinentes e se os objetivos das atividades foram atingidos.

⁴ “A TV Pendrive é um projeto que prevê televisores de 29 polegadas - com entradas para VHS, DVD, cartão de memória e pen drive e saídas para caixas de som e projetor multimídia - para todas as 22 mil salas de aula da rede estadual de educação, bem como um dispositivo pen drive para cada professor” (Portal Dia-a-Dia Educação, s.d.).

semana do curso estava designada para a avaliação final. Os alunos deveriam produzir um pequeno texto no qual apresentassem uma proposta para o ensino de inglês em circunstâncias adversas, direcionada à revista da associação de professores ou para o Boletim de um projeto de extensão desenvolvido pela universidade. O objetivo era que a proposta atingisse grande número de professores da rede pública, possibilitando aos alunos espaço para apresentarem soluções teoricamente referenciadas para o ensino de inglês em contextos pouco propícios à aprendizagem.

Desse modo, os objetivos desse curso em ambiente virtual estavam em consonância com os objetivos gerais da disciplina à qual se vinculava, que eram fazer com que os alunos (a) conhecessem aspectos do aparato legal que regula o sistema educacional brasileiro e as políticas educacionais e linguísticas; (b) aprofundassem as análises dos processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental e médio, (c) elaborassem propostas de atividades para o ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto escolar e (d) desenvolvessem capacidade autorreflexiva na formação profissional.

Tendo apresentado um panorama geral de objetivos e atividades do curso, na próxima seção, detalharemos a atividade objeto de análise neste trabalho.

Imaginando o futuro

Como vimos na seção anterior, todas as atividades virtuais foram elaboradas com o intuito de alcançar os objetivos propostos pela disciplina presencial. Os futuros professores deveriam produzir, analisar, selecionar, trocar e refletir sobre as informações apresentadas, à luz de suas percepções pessoais, da experiência pedagógica enquanto estagiários no curso de Letras e das referências bibliográficas sugeridas⁵.

Foram esses os parâmetros considerados na elaboração das atividades da quinta semana do curso ora analisado, especificamente a tarefa 5.3. Como mencionado anteriormente, essa tarefa tinha o propósito de gerar reflexão sobre o contexto problemático do ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras e sobre as razões para a falta de interesse dos alunos em tal disciplina.

As instruções da tarefa 5.3 apontavam para um trabalho em grupo no qual os alunos seguiriam as seguintes passos: (i) visitar *sites* nos quais teriam acesso a *Reviews*

e *Trailers*⁶ de três filmes que tratassesem de questões educacionais em diferentes épocas e em diferentes contextos sociais; (ii) realizar uma primeira postagem em forma de *sinopse de filme* na qual considerassem um contexto escolar, com personagens e enredo imaginários, que retratasse o cotidiano de um professor de inglês no Brasil; (iii) descrever o *trailer* desse filme. A *designer* do curso buscou captar as representações dos futuros professores sobre a escola pública, tomando como fonte um gênero ficcional (filme) que poderia guardar semelhanças com a “vida real”.

Circunstâncias adversas: entre a ficção e a realidade

Cada equipe postou a sinopse do seu filme, o que resultou em 10 textos. Seguidas leituras e releituras pelos quatro autores deste artigo levaram à identificação de representações sobre o ensino de inglês que estão agrupadas em (a) a escola e seu entorno; (b) os alunos e sua relação com o aprendizado de inglês, (c) o professor nesse cenário, sua relação com os alunos e estratégias adotadas.

A escola e seu entorno

A maioria dos grupos situou as escolas em favelas ou em bairros da periferia. Apenas um grupo situou sua escola fictícia em um bairro de classe média alta. A escola pública foi retratada como o lugar onde desembocavam vários problemas sociais: pobreza, tráfico de drogas, violência e preconceito contra homossexualismo. Relevante ressaltar que não houve outro tipo de representação para a escola: com exceção de dois grupos que não se manifestaram em relação ao contexto, todos os outros caracterizaram a escola pública pela baixa qualidade de sua infraestrutura e pela condição social dos seus envolvidos (tanto alunos quanto professores foram caracterizados como vítimas).

Ao descrever a escola e seus envolvidos dessa maneira, os alunos parecem crer que as circunstâncias adversas relacionadas ao ensino de inglês na escola pública no Brasil são estritamente relacionadas aos problemas sociais (não há menção a outras dificuldades como, por exemplo, falta de material didático, formação do professor, carga horária, etc...) nem se reflete sobre a possibilidade de outras projeções sobre esse contexto (alunos interessados,

⁵ Alguns dos textos sugeridos foram: “The Teaching of English in Difficult Circumstances: Who Needs a Health Farm When They’re Starving?” (Maley, 2001) “A internet e suas contribuições ao ensino de inglês para crianças” (Ramos, 2007); “Como produzir materiais para o ensino de línguas” (Leffa, 2008), entre outros.

⁶ *Mona Lisa Smile* (<http://www.movie-gazette.com/597/mona-lisa-smile>; <http://www.youtube.com/watch?v=IBqbTrKI-FE>); *Dead Poet Society* (http://www.allwatchers.com/topics/Info_4091.asp; <http://www.youtube.com/watch?v=pvt5pxrofS4&feature=related>); *Freedom Writers* (<http://movies.nytimes.com/2007/01/05/movies/05free.html>; <http://www.youtube.com/watch?v=Tb6n4d7aav>); *Ron Clark Story* (<http://www.parentstv.org/PTC/publications/reviews/ronclarkstory.asp>; http://www.youtube.com/watch?v=2iI5BBJv7I&feature=PlayList&p=547DC12DCA95ED37&playnext=1&playnext_from=PL&index=85).

escola como o lugar de construção de saberes e professores preocupados com o desenvolvimento da competência linguística). Portanto, a escola parece ter sido caracterizada pelos mesmos estereótipos hollywoodianos que os filmes propostos para o desenvolvimento da atividade, que relacionavam as dificuldades enfrentadas na escola pública fundamentalmente aos problemas sociais que se desenrolam fora dos seus muros.

Ao elaborar sua *sinopse*, um grupo de futuros professores ressaltou o contexto social no qual os alunos estavam inseridos, procurando caracterizá-los como um ‘produto’ resultante do meio onde vivem. O estereótipo reforçado foi o de uma maioria de alunos problemáticos, que não correspondiam às expectativas escolares, inseridos na criminalidade que envolvia a comunidade onde viviam e que desenvolveram - precoce e irresponsavelmente - sua sexualidade.

Outro grupo descreveu os alunos das escolas públicas como personificações dos problemas sociais vivenciados na sua comunidade. O enredo de uma das histórias focalizava três personagens apontando para a violência que fazia parte de suas vidas e que ocasionara morte, ferimento e expulsão da escola. Nessa sinopse, ao contrário das outras, o enredo produzido negava a posição da escola como transformadora da sociedade, uma vez que não houve transformação na vida desses alunos infratores. Eles foram expulsos, primeiro da escola, e posteriormente, do meio social onde viviam.

Os alunos e sua relação com o aprendizado de inglês

Os alunos de escola pública foram geralmente descritos como desinteressados pelas propostas educacionais. Um dos grupos apresentou alunos que vêm de diferentes classes sociais e apontou essa diferença como fator determinante para que eles apresentassem diferentes opiniões sobre a importância de se aprender uma língua estrangeira. Entretanto, essas diferenças não foram exploradas de modo a nos permitir tecer uma imagem clara desses alunos da escola pública. Outros grupos retomaram os relatos de turmas heterogêneas com histórico de violência e preconceito contra homossexuais.

A mesma visão foi repetida em outras sinopses. Dentre os muitos alunos problemáticos, um grupo destaca um dos alunos que, por mostrar-se interessado, passa a ser alvo de atenção e dedicação por parte da professora.

Nos enredos imaginados, não houve relatos específicos sobre o papel do inglês na escola e na vida dos alunos. Entretanto, considerando as representações de total falta de interesse dos alunos em relação a tudo que a escola poderia vir a oferecer, entendemos que essa matéria escolar foi considerada supérflua diante de tão graves problemas.

Nos filmes dos futuros professores (e, consequentemente, suas representações sobre circunstâncias difíceis

para o aprendizado de inglês) sobressaem os alunos altamente desinteressados pelo estudo de forma geral, em função de condições de vida adversas. Os que não se enquadram nesse perfil são exceções que acabam alvo do afeto e da dedicação dos professores.

Projetar imagens de alunos desse modo provoca a idealização do professor, a quem cabe o papel de vítima ou herói. Provavelmente influenciados pelo acesso ao filme “Escritores da Liberdade”, os alunos-personagens são a personificação dos problemas sociais que os professores-heróis irão resolver, apenas pautados por uma “força interior” devido ao seu envolvimento emocional desenvolvido nesses contextos problemáticos.

O professor diante da adversidade

De maneira geral, a figura do professor é marcada pelo isolamento em suas iniciativas e, principalmente, pelo sofrimento, pois, ao lidar com um contexto de ensino repleto de adversidades, ele precisa desenvolver estratégias inovadoras. No entanto, sua formação parece não ter oferecido subsídios que o auxiliassem diante desse cenário.

Uma reação possível, nesse caso, é o medo. A professora em um dos filmes é descrita como uma pessoa amedrontada. Apesar disso, buscou desenvolver seu trabalho enfocando a realidade social de seus alunos, os quais a surpreenderam, demonstrando interesse em aprender. Para gerar esse interesse, ela se valeu de filmes que mostravam a realidade de alunos marginalizados em outro contexto cultural. A principal estratégia utilizada para o ensino é o teatro, um recurso didático que parece derivado de outras experiências, uma vez que sabemos que a licenciatura em questão não oferece formação direcionada às técnicas teatrais para o ensino. Trabalhando sozinha, a professora surgiu como única responsável por possibilitar mudanças no contexto de ensino-aprendizagem em que atuava.

O trabalho individual e solitário (dá a natureza do herói) aparece com frequência. Em outra sinopse, a professora aceita o desafio de trabalhar num local marcado pela violência e se envolve com a comunidade extrapolando sua atuação como profissional. Aliás, nada foi dito a respeito do trabalho dela como professora de fato, sobre as estratégias de ensino que utiliza em sala de aula. As ações da professora foram no sentido de arrecadar fundos para a compra de materiais e a adoção de um dos alunos. O professor apresentado em outra sinopse foi marcado pela transformação ainda que no plano individual: inicialmente discriminado pela comunidade em que lecionava, mudou sua forma de ensinar, passando a valorizar o contexto onde trabalha, transformando-se, assim, em um amigo de seus alunos. Nesse caso, valorizou-se o fator afetivo nas relações entre alunos e professores.

Se alguns profissionais são bem sucedidos, outros sucumbem. Em uma das sinopses, o professor é marcado pela opressão vivenciada diante dos marginais que domi-

nam a comunidade onde ele leciona e busca estratégias para sobrevivência. Assim, o profissional da educação é retratado praticamente como um soldado que vai sozinho à guerra com uma missão de paz, mas acaba sendo assassinado no conflito.

Na ânsia de inserir tom dramático nas histórias, algumas equipes viram o professor também como vítima das condições sociais. Duas sinopses, por exemplo, trataram da figura da professora como alguém que nem mesmo se “ocupava” com o ensinar, estar na sala de aula. Ela foi identificada por tudo que extrapolava sua profissão: era amiga, adotou um aluno; negociou com traficantes e chegou a morrer por essa comunidade, ou seja, a professora mártir.

O envolvimento com alunos fora do contexto escolar também foi objeto da sinopse de outra equipe. Ela apresentava uma professora que, ao entrar em contato com a realidade de um de seus alunos, promoveu ações fora da escola a fim de arrecadar dinheiro para a compra de materiais que faltavam. Mais uma vez, a atuação da professora foi além da sala de aula: o envolvimento com os alunos resultou na adoção de um deles e até mesmo em um sequestro feito pelos traficantes do bairro. Ao final, a sinopse destacou que, apesar das adversidades, a professora era alguém que ainda sonhava.

Mártir e sonhadora, a professora foi também uma idealista, característica evidenciada pela escolha do nome de uma personagem, “Faith”. Nessa história, a professora enfrentou dificuldades, inclusive o fato de ter que pagar para trabalhar. Apesar de não estar explícito no texto, isso ocorreu provavelmente devido às más condições de infraestrutura e ausência de materiais didáticos. A professora teve que arcar com os gastos desses itens para poder lecionar. Por fim, ao trazer temas da atualidade, filmes e músicas para as suas aulas, a professora mudou a vida dos alunos. Esforços individuais foram bem sucedidos e os vínculos afetivos com os alunos foram reforçados.

Em outro filme proposto, a professora experiente, sozinha, buscou superar a falta de interesse de seus alunos, com histórias que tratavam de um mundo oposto aos deles. Diferentemente de outros professores apresentados nas demais sinopses, a estratégia dela foi a fuga da dura realidade que impedia seus alunos de sonhar. Dessa forma, permitiu que, ludicamente, criassem o mundo no qual sonhavam viver. Essa personagem, professora experiente, quebrou o estereótipo de que o professor formado há muitos anos apenas repete suas “fórmulas” de ensino.

Enquanto a maioria das sinopses procurou criar um “final feliz” para os dramas da escola pública, um grupo apresentou um professor fracassado. Depois de enfrentar muitos obstáculos em uma comunidade violenta, ele desistiu de ser professor. Essa história apresentou um professor que não demonstrava a força interior que motivou as personagens das outras sinopses; ele não acreditava que a escola pudesse mudar as vidas dos alunos.

O professor-personagem teve uma boa formação profissional, era fluente em inglês, porém parecia despreparado para lidar com a realidade da sala de aula. Ou seja, sua formação tornou-se inútil perante os problemas com os quais teve que lidar.

De modo geral, a figura do professor era a de um messias, um mártir ou um idealista - ou tudo isso junto – alguém que iria salvar não só os seus alunos, mas também toda a comunidade e as famílias às quais estavam vinculados. Nas sinopses imaginadas, ser professor requer vocação ou dom de superar adversidades pelo esforço individual. São todos professores inexperientes, recém-formados, que buscam alternativas na relação com os alunos e o entorno escolar. Nas sinopses, os professores organizam peças de teatro e eventos para angariar fundos para escola, além de desenvolver vínculos profundos de amizade com seus alunos a ponto de adotar uma criança em risco ou até de negociar com traficantes.

Discussão

Por meio das análises das sinopses de filmes elaboradas no ambiente virtual de aprendizagem pelos futuros professores de inglês, podemos identificar uma generalização da realidade que parece partilhada pela maior parte das equipes que elaborou a tarefa, no que se refere aos três elementos analisados: (a) a escola e seu entorno pertencem à periferia pobre e marginalizada dos grandes centros urbanos; (b) de modo geral, as dificuldades vivenciadas pelos alunos tornam sua relação com o aprendizado de inglês supérfluo ou secundário; e o (c) o professor encarna o herói idealizado para este contexto. Sua relação com os alunos e estratégias adotadas sempre extrapolam suas atribuições como educador, o que o leva a envolver-se de modo essencialmente afetivo com toda a comunidade escolar.

Diante de tais caracterizações, podemos evidenciar uma forte tendência à criação de uma imagem relativamente uniforme da profissão do professor de língua inglesa que atua na escola pública. Segundo Bárbara e Berber-Sardinha (2005), a imagem de uma profissão é construída linguisticamente por meio de características associadas a um determinado grupo profissional, e deve ser distinguida em dois tipos: a imagem projetada pelo indivíduo nas suas relações interpessoais relacionadas à profissão; e a imagem projetada para o indivíduo, ou seja, aquela criada por outros – seja pela mídia seja pelo senso comum de uma sociedade – a qual estabelece representações que podem ou não corresponder à realidade, resultando, assim, em um estereótipo.

De acordo com Pereira *et al.* (2002, p. 390), a partir dos anos 90, “os estereótipos passaram a ser considerados crenças compartilhadas referentes aos atributos pessoais, especialmente traços de personalidade e aos comportamentos de um grupo de pessoas”, configurando-se, assim,

no processo de estereotipagem (Leyens *et al.* in Pereira *et al.*, 2002, p. 390), o qual é definido como “o processo de aplicar um julgamento estereotipado a um indivíduo de forma a apresentá-lo como tendo traços intercambiáveis com outros membros de uma mesma categoria”. Isto é, com suas sinopses de filmes, os futuros professores de inglês definiram suas próprias profissões por meio de generalizações - as quais podemos interpretar como sendo essencialmente depreciativas.

Nesse sentido, percebemos que, na tarefa realizada, os futuros professores projetaram imagens sobre si mesmos e para si mesmos. Ou seja, desenvolvendo um trabalho de caráter essencialmente lúdico, ao criar uma sinopse de filme que retratasse o cotidiano de um professor de inglês no Brasil, os futuros professores criaram representações para suas próprias profissões, ao mesmo tempo em que realizavam uma atividade relativa à sua formação como professores.

A tarefa sob análise nos chama atenção, pois este jogo de “faz-de-conta” motivado pelas instruções dadas aos alunos pode revelar as construções de estereótipos das identidades profissionais dos professores, bem como as projeções que esses futuros profissionais elaboram a respeito de seus alunos em estreita ligação com o contexto da escola pública brasileira. As representações da realidade criadas nesses filmes guardam semelhança com muitas escolas brasileiras, porém parecem igualmente moldadas por clichês hollywoodianos, como os retratados nos filmes indicados pela tarefa.

É importante salientar que o curso tinha como um de seus objetivos reconhecer os principais papéis do professor na escola pública. Nesse caso, a atividade proposta permitiu projetar as identidades profissionais que permeiam o imaginário dos alunos em relação aos professores da escola pública (herói, mártir, idealista, missionário) e não como um profissional sério e crítico que possui uma formação e que tem conhecimentos, saberes e habilidades específicas para realizar seu trabalho como as outras profissões e que, consequentemente, espera retorno financeiro pelo trabalho realizado. Essas identidades parecem ter sido influenciadas pelos filmes a que assistiram como parte da tarefa. Desse modo, ao invés de proporcionar oportunidade para questionamentos sobre os papéis de professores representados nos filmes, a tarefa pode ter contribuído para reforçar aquela visão romanceada do professor.

Assim, se, por um lado, a caracterização da aula de inglês em um contexto mais amplo é reveladora de reflexão crítica (Zeichner, 2003), por outro lado a reação do personagem professor indica o favorecimento de uma visão romântica da educação. Se ensinar inglês “na favela” é emblemático do que se acredita ser “circunstância adversa”, poucas estratégias de sala de aula (i.e., do domínio técnico) parecem ser solução. Longe disso, os desfechos bem-sucedidos implicaram professores adotando a postura de

filantropos, mártires ou heróis. Para problemas coletivos, oriundos de disfunções sociais, foram propostas soluções individuais. Poder-se-ia dizer que esse grupo de futuros professores de inglês não foi capaz de criar imagens de comunidades profissionais como possíveis maneiras de lidar com essas circunstâncias. Da mesma forma, não vislumbraram as implicações políticas dos dramas que representaram sua visão sobre a escola pública.

As sinopses produzidas nos indicam um possível paradoxo. As dificuldades associadas ao ensino de inglês se localizam primordialmente nas condições de vida dos aprendizes e à marginalização dos grupos aos quais pertencem. As soluções apontadas foram na direção do esforço individual do professor atuando sobre essas mesmas condições, com estratégias que margeiam a disciplina escolar pelas quais são responsáveis. Os alunos-professores parecem desconhecer como lidar com as dificuldades vivenciadas, como se essa disciplina escolar nada pudesse contribuir para a superação dos problemas da escola pública.

Pelo menos duas possíveis explicações podem ser aventadas. A primeira delas diz respeito à natureza da tarefa solicitada. O jogo de “faz-de-conta” motivado pelas instruções dadas aos alunos pode ter sido fortemente influenciado pelos filmes a que tiveram que assistir para redigir a sinopse. As representações da realidade criadas nesses filmes guardam semelhança com muitas escolas brasileiras, porém parecem igualmente moldadas por clichês hollywoodianos. Desse modo, ao invés de proporcionar oportunidade para questionamentos sobre os papéis de professores representados nos filmes, a tarefa pode ter contribuído para reforçar aquela visão romanceada de professor.

Para isso, consideramos fundamental o papel do tutor na realização do *feedback* em ambientes virtuais. Isso indica que, se esse tipo de tarefa possuir um fim em si mesmo, ou seja, apenas a descrição e a elaboração de um novo filme sem uma discussão a respeito das identidades projetadas, ela pode apenas reforçá-las. Questionamentos sobre arrecadação de fundos como solução para os problemas da escola, por exemplo, poderiam ser feitos para provocar reflexões mais abrangentes sobre recursos para a educação e seu destino.

Isso nos leva à segunda possível explicação. O reconhecimento dos aspectos políticos envolvidos com o ensino de inglês em contextos como os retratados nas sinopses de filmes dos futuros professores pode não ter sido objeto de discussão nem nas aulas presenciais nem nas tarefas propostas no ambiente virtual. A inclusão dessa perspectiva poderia ter levado à construção de soluções que passassem ao largo das mostradas nos filmes como “Escritores da Liberdade”, ou seja, trariam a ideia de fortalecimento de comunidades escolares como resposta às ameaças da marginalização.

Obviamente, essas especulações são plausíveis à medida que acreditamos ser possível em ambiente virtual

criar mundos idealizados a partir de imagens alternativas disponíveis em nossa “imaginação”. No caso da tarefa em questão, não pareceu ser esse o caso. Na possível ausência de repertório conhecido para lidar com as circunstâncias adversas, o drama teve o desfecho moldado pelo filme recém-assistido que – no caso – era o real conhecido.

Podemos concluir, portanto, que a tarefa deixou pouco espaço para reflexão crítica, embora demonstrasse indícios dela quando os elaboradores das sinopses situaram a sala de aula em um contexto mais amplo. A partir desse ponto, porém, não conseguiram vislumbrar alternativas outras que não aquelas trazidas pelos filmes a que já tinham assistido, “contaminados” pela visão ficcional.

Considerações finais

Neste trabalho, procuramos relatar uma experiência de realização de atividades de caráter virtual integradas a uma disciplina prática do curso de Letras-Inglês, utilizando a plataforma *Moodle*. Essa se justificou pela necessidade de promover espaços de familiarização do uso das novas tecnologias no ensino e, principalmente, para que houvesse reflexão sobre os desafios de se ensinar inglês em escolas públicas.

A análise de sinopses produzidas pelos alunos-professores em um curso de Letras-Inglês mostrou que as imagens construídas convergiram para escolas em contextos sociais marcados pela exclusão e violência, alunos vivenciando dramas que tornavam as aulas de inglês secundárias e professores que procuravam responder a esses desafios de modo solitário. Seja por influência da tarefa construída, seja pela ausência de repertório profissional para tornar a língua inglesa significativa para os personagens alunos, a análise sinaliza para a necessidade de se conceituar reflexão crítica como a capacidade de se vislumbrar alternativas. É insuficiente ser capaz de vincular a sala a aula a aspectos sociais mais amplos: é preciso conhecer modos de fazer o ensino de inglês ter sentido em situações nas quais tudo parece caminhar na direção contrária de um aprendizado que tenha valor.

Referências

BÁRBARA, L.; BERBER-SARDINHA, T. 2005. Professor: a imagem projetada na Imprensa. *Investigações: Linguística e Teoria Literária*, 17(2):115-126.

BRASIL. 2008. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para Ensino Médio*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 20/08/2010.

GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.G. (org.). 2010. *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas, Pontes Editores, vol. 1, 222 p.

INED. 2007. Tutoria em EAD: Um manual para tutores. The Commonwealth of Learning. Disponível em: <http://www.educacaoeciberespaço.net>. Acesso em: 20/09/2010.

LAMY, M.N.; HAMPEL, R. 2007. *On line Communication in Language Learning and Teaching*. Palgrave, MacMillan, 210 p. <http://dx.doi.org/10.1057/9780230592681>

LEFFA, V.J. 2008. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: V.J. LEFFA (org.), *Produção de materiais de ensino: prática e teoria*. 2ª ed., Pelotas, Educat, vol. 1, p. 15-41.

LORTIE, D.C. 1975. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago, University of Chicago Press, 275 p.

MALEY, A. 2001. The teaching of English in difficult circumstances: who needs a health farm when they're starving? *Humanising Language Teaching*, 3(6). Disponível em: <http://www.hltmag.co.uk/nov01/mart4.htm>. Acesso em: 02/09/2010.

PAIVA, V.L.M.O. 2001. *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte, Faculdade de Letras/UFMG, 305 p. (Estudos Linguísticos I).

PARANÁ. 2008. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba.

PEREIRA, M.; FERREIRA, F.; MARTINS, A.; CUPERTINO, C. 2002. *Imagens e significado e o processamento dos estereótipos*. *Estudos de Psicologia*, 7(2):389-397.

PORTAL DIA-A-DIA EDUCAÇÃO. [s.d.]. TV Pendrive. Disponível em <http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=4>. Acesso em: 02/09/2010.

TELLES, J.A. 2009. Do we really need a webcam? The uses that foreign language students make out of webcam images during teletandem sessions. *Revista Letras & Letras*, 25:65-79.

RAMOS, S. 2007. A internet e suas contribuições ao ensino de inglês para crianças. In: J.R.A. TONELLI; S.G.M. RAMOS (orgs.), *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina, Moriá, p. 61-76.

ROSCHELLE, J.; TEASLEY, S.D. 1995. Construction of shared knowledge in Collaborative Problem Solving. In: C. O'MALLEY (org.), *Computer Supported Collaborative Learning*. Berlin, Springer Verlag, p. 69-97.

XAVIER, R. 2002. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? *Psicologia & Sociedade*, 14(2):18-47.

WALLACE, M. 1991. *Training foreign language teachers – a reflective approach*. Cambridge, Cambridge University Press, 180 p.

ZEICHNER, K.M. 2003. Educating reflective teachers for learner-centred education: possibilities and contractions. In: T. GIMENEZ (org.), *Ensino e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina, ABRAPUI, p. 3-20.

Submissão: 09/10/2010

Aceite: 17/03/2011

Michele Salles El Kadri

Universidade Estadual de Londrina
Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380
86051-990, Londrina, PR, Brasil

Telma Nunes Gimenez

Universidade Estadual de Londrina
Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380
86051-990, Londrina, PR, Brasil

Taisa Passoni

Universidade do Estado da Bahia - Campus X
Av. Kaikan, s/n, Jardim Caraípe
45998 004, Teixeira de Freitas, BA, Brasil

Samantha Ramos

Universidade Estadual de Londrina
Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380
86051-990, Londrina, PR, Brasil