

2

Que relação é essa: ensino-aprendizagem?

“O professor medíocre diz.
O bom professor explica.
O professor superior demonstra.
O verdadeiro professor INSPIRA”.
(autor desconhecido)

Uma vez que esta pesquisa tem por um dos objetivos perceber e registrar o que acontece com o trabalho multimodal em ambiente pedagógico, faz-se pertinente escrever um capítulo refletindo, em primeiro lugar, sobre o processo de ensino – aprendizagem que norteia tal ambiente. O presente capítulo propõe uma revisão dos temas e conceitos levantados pelos autores com os quais me alinho, especificamente, Allwright (2000), Bakhtin (*in Freitas*, 2000), Freire (1979, 2005), Giroux (1997), van Lier (1994) e Vygotsky (*in Stierer & Maybin*, 1994), ou seja, uma reflexão sobre o que é ensino-aprendizagem na concepção desses autores.

O primeiro tópico a ser pensado é como essa relação de ensinar e aprender acontece. No entendimento desta pesquisa, o que ocorre em sala de aula não é uma linha de setas direcionadas do professor para o aluno, como se o alvo fosse assim facilmente atingido e preenchido de conhecimento. Na visão deste trabalho, o aprender acontece mediante uma relação de troca, assim como afirma Vygotsky (1994), o que se dá é uma construção de conhecimentos. Talvez seja possível dizer que essa relação é um grande quebra-cabeça que se monta, sendo cada peça colocada a seu tempo, no momento certo. Ou seja, a cada passo que a aprendizagem se dá, a cada momento que os significados se constroem mutuamente, uma nova peça do quebra-cabeça vai sendo encaixada.

Esta pesquisa segue a concepção de que a educação é, ou deveria ser, um processo ativo na construção do ser humano, propiciando meios para que ele se descubra e reflita sobre si mesmo. É por meio da educação que o

indivíduo se insere na realidade em que vive, interagindo com ela, tornando-se diferente dos outros seres (Freire, 1979). Desse modo, pode-se dizer que a educação exerce uma função social na vida do ser humano.

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? de onde venho? onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser em reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (Freire, 1979, p.27)

O que Paulo Freire (1979) chama de interação, outros autores denominam negociação (Edwards & Mercer, 1987; Mercer, 1994; Moita Lopes, 1996; van Lier, 2000). Para esses pesquisadores, ao participarmos dessa negociação educacional, buscamos novas perspectivas, novos ideais e outras formas de crescimento.

Independente do ambiente de sala de aula, a educação acontece também em casa, no escritório e em muitos locais onde seja possível essa realização da troca, da negociação. De acordo com a perspectiva dessa pesquisa, o processo educacional não passa somente pela troca de informações, mas envolve projetar-se nos outros, amar, compartilhar, somar, envolver-se com o meio social, dar e ter esperanças, emocionar-se. É uma relação horizontal de troca completa, não sendo possível pensá-la sem amor, respeito, cumplicidade e compreensão. Esse mesmo ideal já havia sido colocado por Freire (1979, p. 28) quando disse que

Não há educação sem amor.
[...]Eu sou na medida em que os outros também são. O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre **comunhão e busca**.
(grifo nosso)

A seção seguinte abordará como essa visão da pesquisa sobre ensinar e aprender, tendo em vista a relação de troca, de comunhão e de busca pelo outro, insere-se no cotidiano da própria professora – pesquisadora autora deste trabalho.

2.1 Ensino-aprendizagem e as experiências da professora-pesquisadora

Refletindo sobre o processo ensino-aprendizagem, algumas vezes não

percebo, de acordo com minha vivência como professora, que o ensino acontece através de troca e compartilhamento de experiências e vivências. Aqui me refiro às reflexões a partir de conversas com amigos, que também são professores.

Frequentemente durante conversas com professores sobre nossa profissão, dentro ou fora do ambiente pedagógico, lembro-me da concepção “bancária” da educação de Freire (2005). Essa visão do autor reflete com exatidão o que costumo ouvir desses profissionais em relação a postura que adotam em sala de aula para realizarem seu trabalho.

A educação assim torna-se um ato de depositar, sendo os educandos depositários e o “educador” o depositante. É como se o saber fosse uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. (Freire 2005, p.67)

Em alguns momentos, noto que se criam relações não horizontais, mas verticais entre educadores e alunos. São as relações de poder, que acontecem dentro do ambiente escolar. Assim como na família (entre pai e filho) e numa empresa (entre patrão e empregado), na escola o poder se estabelece do professor em relação ao aluno e isso pode fazer com que esse se sinta inferior, ou um mero receptor de informações que devem ser absorvidas a qualquer custo. Tal fato pode acarretar, inclusive, num certo bloqueio para aprendizagem. É evidente, que por questões institucionais, a assimetria far-se-á presente nas relações educacionais. Tal hierarquia faz-se presente de forma muito sucinta do diretor em relação ao coordenador, deste em relação ao professor e conseqüentemente deste último em relação ao aluno. No entanto, esta pesquisa acredita ser um dos papéis do professor diminuir o impacto de tal relação hierárquica fazendo-se aproximar do aluno a fim de realizar o dito processo de “comunhão e busca”.

Como já foi dito anteriormente, aprender está intrinsecamente relacionado ao interagir ativamente com o outro e com o meio (Freire, 1979). Quando um professor acredita ter o controle do processo em suas mãos, ele acredita que a aprendizagem depende exclusivamente dele. Em alguns momentos o professor de fato é o detentor das escolhas oferecidas aos alunos, mas esta pesquisa pretende defender a importância do papel do aluno no seu próprio processo de aprendizagem, afim de que o leitor compreenda que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (Freire, *Op.cit.*)². A partir do momento que

² FREIRE, 1979, p. 28

esse verticalismo do poder deixa de existir, o aluno passa a ser visto como sujeito de todo processo. Esse termo (sujeito) utilizado por Freire (1979) e por van Lier (2000) é bastante apropriado para a visão que se quer apresentar nesta pesquisa, visto que traz implícito o papel do agente, da pessoa ativa e consciente? Quanto mais consciência o aluno possui da sua importância, mais se torna sujeito da sua própria educação e não apenas um objeto dela, como o que acontece muitas vezes nas relações educacionais verticais.

Essas manifestações de poder verticais ficam claras quando se observam as oportunidades oferecidas. Elas são normalmente definidas ou estabelecidas por forças políticas e até sociais (quando se fala da relação aluno-professor em sala de aula) que se reflete em diferentes indivíduos. Tais oportunidades (e para efeito de contextualização pode-se pensar nas “oportunidades” impostas pelo professor em sala) afetam a própria sociedade por meio de seus falantes e suas contribuições (Hornberger, 1996).

[...]A elite impõe-se às massas populares. Esta imposição faz com que ela esteja sobre o povo e não com o povo. As elites prescrevem as determinações às massas. Estas massas estão sob o processo histórico. Sua participação na história é indireta. Não deixam marcas como sujeitos, mas como objetos. (Freire, 1979)

Essa seria uma visão macro do verticalismo na sociedade, entretanto essa mesma dicotomia (relações de poder x oportunidades educacionais) pode ser entendida sob uma concepção micro. Esse processo, então, dar-se-ia na medida em que o professor tem o poder de selecionar as oportunidades e a participação de seus alunos dentro delas e, por conseguinte, sua contribuição para a sociedade. Bruner (1983) denomina essa situação de “*handover*”, ou seja, o ponto em que o professor passa sua competência para o aluno. Nesse tipo de relação, o professor seria detentor de um conhecimento que o aluno ainda não possui.

Essa situação é o que Moita Lopes (1996) define por relação assimétrica. O professor tem o “controle” do processo “interacional” e demonstra seu poder através da sua prática discursiva em sala, muitas vezes, por meio de perguntas cujas respostas ela já possui. Não quero dizer que esse tipo de atividade não seja válido em alguns momentos, mas é uma prática um tanto quanto controladora, que não será a postura colocada em prática pela professora Daisy e pela professora-pesquisadora ao longo do trabalho em sala de aula para fins de entendimento das turmas escolhidas para participar da pesquisa.

Vários pensadores como Freire (1979) e Vygotsky (in Sterier e Maybin, 1994) trouxeram novas reflexões e teorias pedagógicas a fim de esclarecer o

trabalho do profissional da educação no que diz respeito ao “ato de ensinar e aprender”. Esses pesquisadores buscam explicações para esclarecerem como se dá esse processo.

A concepção de Vygotsky (in Sterier & Maybin, 1994) é pertinente a esse trabalho, pois tenta explicar como se constrói o pensamento e a relação ensino-aprendizagem, visto que a coloca, assim como Mercer (1994), como um processo cultural e social, que permeia a interação aluno e professor. O conhecimento, sob esse ponto de vista, seria algo construído em conjunto e não passado de um para o outro (Freitas, 2000).

Em uma das várias conversas, já citadas anteriormente com alguns profissionais da área, notei que todos argumentavam a impossibilidade e inviabilidade de se aplicar, a partir da reflexão sobre a teoria da co-construção de significados, uma atividade que colocasse em prática tal interação tão abordada por esta teoria. A alegação desses professores era a de que, em sua maioria, as turmas são muito grandes e essa prática seria utópica.

Essa pesquisa pretende mostrar que é possível aplicar uma teoria sócio-construtivista mesmo nesses contextos (de turmas numerosas) e ainda incluir o uso da imagem nas atividades de sala de aula, possibilitando essa construção em conjunto.

2.2

A sócio-construção do conhecimento

A idéia de construir o conhecimento é tido como uma noção teórica. Pode-se definir essa percepção mais precisamente ao colocar teoria em oposição a método. Considerando a palavra método como um procedimento organizado que conduz a certo resultado, um ato de regularidade do perceber, pode-se dizer que o construtivismo, então, não se constitui em um método, assim como corrobora Becker (1993, p.89).

O construtivismo não é uma prática ou um método, não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem, não é um projeto escolar, é sim uma teoria que permite (re) interpretar todas essas coisas.

2.2.1

O construtivismo na concepção piagetiana

Levando em consideração a experiência profissional da própria pesquisadora, foi observado que muitas pessoas costumam associar a terminologia construtivismo tanto à teoria piagetiana quanto à concepção de Vygotsky. Pelo fato dessa pesquisa não ter seu foco para o construtivismo piagetiano, que vê o papel central da aprendizagem no aprendiz, será feito a seguir apenas um breve panorama dessa concepção.

Segundo Rosa (1994) Piaget defende que

[...]a ação pedagógica envolve dois pólos: o ensino e a aprendizagem, representados, respectivamente, pelo professor e pelo aluno. Os teóricos construtivistas não têm, em princípio, como preocupação científica pensar o pólo “ensino” e sim, o pólo aprendizagem.

Em contraposição, o construtivismo na perspectiva vygotskiana possui uma nova dimensão que valoriza os papéis tanto do aluno quanto do professor na construção progressiva de significados, que é compartilhada tanto na aprendizagem quanto no ensino (Braslavsky, 1993, p.21).

Dentro dessa concepção vygotskyana, que é a adotada por essa pesquisa, Moita Lopes (1996, p.96) afirma que

[...]Essa é uma teoria educacional que questiona a chamada aprendizagem centrada no aprendiz (Piaget), posto que interação implica ação conjunta para o desenvolvimento do conhecimento comum. Assim, a aprendizagem em sala de aula é caracterizada pela interação social entre os significados do professor e dos alunos na construção de um contexto comum.

Uma vez que a visão apresentada na citação é a que se pretende estabelecer como adequada a esta pesquisa, será feita uma breve resenha sobre a concepção da sócio-construção proposta por Vygotsky em sua literatura a ser igualmente especificada na seção seguinte.

2.2.2

A sócio - construção na concepção vygotskyana

Vygotsky considera que as características tipicamente humanas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural, ao mesmo tempo em que o ser humano transforma seu meio para atender às suas necessidades

básicas e transforma-se a si mesmo (Rego, 2003).

Desta forma, a figura do professor é de extrema relevância na sala de aula, uma vez que ele exerceria um papel de mediador das interações entre os alunos, interagindo com eles também. A esse respeito, Oliveira (2002, p. 57) cita sobre o sócio – construtivismo proposto por Vygotsky que “a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo”.

A educação assim acontece através do amor, do diálogo e da construção em conjunto para que essas práticas possibilitem ver os seres envolvidos como sujeitos, com compromisso no seu próprio fazer, dando a oportunidade de gerar o encontro do educador-educando com o educando-educador, ou seja, “o educador já não é que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando”. (Freire, 2005, p. 79)

Tendo em vista essa questão do diálogo e, tomando por base, a leitura de Vygotsky (in Stierer & Maybin, 1994) a primeira função do discurso é a comunicação, o contato social. Concepção essa que o aproxima de Bakhtin (in Jobim e Souza, 2000) que defende não ser possível separar a linguagem do seu conteúdo ideológico ou vivencial. Segundo ele, existem modos muito diferentes de falar e muitas linguagens que refletem a diversidade da experiência social. “O homem fora de uma sociedade não tem nenhuma existência” (Freitas, 2000).

Para pensar em práticas pedagógicas, em relações horizontais, em negociação educacional, é preciso refletir também sobre o discurso pedagógico, sobre a linguagem. Apresentar certo cuidado com esse tipo de discurso é um dos fatores imprescindíveis para que outros valores se estabeleçam e as relações aluno-professor e aluno-aluno se dêem de forma mais harmoniosa e negociativa.

Afinal a linguagem está impregnada de valores e ideais (Jobim e Souza, 2000). Ela está completamente associada ao meio, considerando-se que o pensamento e a linguagem são construídos por meio do convívio social (Vygotsky, in Stierer & Maybin, 1994).

Nesse sentido, quando o aluno tem a oportunidade de se colocar, há uma valorização do diálogo e rompem-se os limites dimensionais do emissor e do receptor. As duas faces tornam-se sujeitos do diálogo. Segundo van Lier (2000), “o aluno está inserido num ambiente cheio de significados em potencial e esses se tornam disponíveis gradativamente, à medida que ele age e interage dentro desse ambiente e com ele”.

Ao falar em educação como o exposto até aqui, ou seja, como uma negociação (Edwards & Mercer, 1987; Mercer, 1994; Moita Lopes, 1996; van Lier

2000), de linguagem como algo carregado de história social (Bakhtin *in* Jobim e Souza 2000) e de práticas pedagógicas como interação (Vygotsky, 1994) é preciso pensar sobre as atividades realizadas em sala de aula.

Nesse sentido, a pesquisa fará a inserção da prática multimodal dentro dessa visão da relação ensino-aprendizagem.

2.3

A inserção da multimodalidade nessa concepção de aprendizagem

Tenho percebido que o trabalho com imagens no ambiente escolar é uma contribuição à prática docente ainda pouco explorada entre os professores que trabalham comigo, apesar de parecer-me muito produtiva.

Ao introduzir uma imagem durante a aula (seja ela escolhida pelo professor, seja pelo aluno), pode-se permitir que os participantes se questionem na tentativa de explicitar ao máximo o que aquela nova linguagem quer dizer. Esse tipo de trabalho seria então uma oportunidade para serem levantadas questões sobre valores, preconceitos, discussões sociais, mudanças e até, questões micro, como a vivência pessoal dos sujeitos presentes na sala.

Tal prática poderia ser também uma forma de fazer o professor repensar suas próprias práticas educacionais e de possivelmente fazer com que o aluno sinta suas interpretações mais próximas da realidade, tendo em vista que o trabalho com imagens (extraídas tanto da propaganda, quanto do jornal, ou do livro didático) pode ser contextualizado.

Para dar voz ao aluno, tornando-o responsável por sua própria aprendizagem, Allwright (2006) ressalta o fato de oferecermos ao aluno oportunidades de aprendizagem que possam, entre outras questões, ser selecionadas por eles, de acordo com suas necessidades. Ao oferecer oportunidades de aprendizagem aos alunos, estas podem ser aproveitadas ou não pelo aluno por fatores diversos. Dessa forma, é preciso que o professor considere a relevância de planejar e oferecer ao aluno uma variedade de oportunidades para que o processo de ensino ocorra no momento adequado para cada aluno de maneira que satisfaça seu interesse.

[...]minha alternativa preferida é sugerir que o melhor ensino (se é que essa noção tem algum valor) será a que gera as mais produtivas oportunidades de aprendizagem . (Allwright, 2006, p. 14 – tradução nossa).³

Foi justamente para investigar se tais suposições se confirmam que essa pesquisa surgiu. Para verificar até que ponto, por exemplo, o uso de imagens em ambientes pedagógicos pode servir como uma ponte entre sala de aula e questões sociais.

Se pensarmos sobre o modo como nós, seres humanos agimos, não será difícil chegarmos à conclusão de que dificilmente somos os mesmos sempre, em todas as situações. É comum adaptarmos a nossa vestimenta, a maneira de falar e de agir em função do lugar em que estamos e das pessoas com as quais lidamos. Em função disso, percebo que a problematização acerca do ensino, de uma maneira geral, também precisa mudar, ou seja, o nosso entendimento sobre ensino necessita se adaptar às realidades as quais estamos inseridos em determinados momentos. Se nós (educadores, professores) não somos os mesmos a todo o momento e obviamente nossos alunos também não, da mesma maneira nossas práticas pedagógicas também não podem ser.

Nesse sentido, pensar em novas estratégias a serem utilizadas em sala de aula se faz bastante pertinente. A presente pesquisa pretende dar uma colaboração nesse sentido. Kumaravadivelu (1994) argumentou que não existe uma metodologia única que seja melhor que outra. A melhor abordagem a ser utilizada, segundo o autor, é a reflexiva, na qual o professor analisa e avalia sua própria prática. A autonomia do professor permite, de acordo com Kumaravadivelu, que o professor teorize a partir de sua própria prática, bem como pratique o que tenha teorizado. Para o autor esta é uma das condições para a aplicação do que ele denomina: pós-método (*the postmethod condition*). Uma outra condição necessária para a sala de aula seria o princípio do pragmatismo, ou seja, a compreensão subjetiva do professor em relação ao que ele próprio faz. Esses esquemas pedagógicos, como o autor refere-se em seu artigo, poderiam permitir ao professor desenvolver o conhecimento, a habilidade, autonomia e atitude necessárias. O autor não defende que este esquema seja melhor que os anteriores, mas que é necessário perceber se este é ativo, vivo ou operacional o suficiente para criar um sentido de envolvimento tanto para o professor quanto para o aluno.

³ [...]My preferred alternative is to suggest that the 'best' teaching (if the notion has any value at all) will be that which generates the most, and the most productive, learning opportunities.

Um outro artigo anterior ao citado acima, de Prabhu (1990), também questiona se existe um único método que seja o mais adequado em todas as circunstâncias e chegou a conclusão de que a resposta é negativa. A melhor maneira de se trabalhar com educação, ou o melhor método a ser utilizado depende de alguns fatores. Depende, por exemplo, do grupo de alunos que estarão envolvidos no processo, quais as circunstâncias, qual o propósito e etc. Prabhu, neste artigo, defende a idéia do senso de plausibilidade, isto é, uma intuição pedagógica sobre como a aprendizagem acontece e como o ato de ensinar causa ou dá suporte a aprendizagem.

À luz desses autores e suas propostas, faço uma investigação do uso de textos multimodais, considerando a adequação da escolha metodológica para o conjunto de fatores na aula da Professora Daisy, o processo de repensar a prática pedagógica, e a forma pela qual o ato de ensinar dá apoio à aprendizagem na turma da Professora Daisy.

2.3.1

O texto visual x o texto escrito

O trabalho com imagens me chama atenção pelo fato de que muitas vezes a representação visual é capaz de transmitir mensagens e de provocar sentimentos em mim, que talvez um texto escrito não conseguisse com tanta intensidade. Essa resposta pessoal me levou a uma série de questionamentos sobre o uso de imagem e escrita no processo de aprendizagem.

Uma tendência que pode ser observada, inclusive nas escolas em que leciono, é a valorização dos textos escritos como fonte de estudo (para diversas disciplinas). Entretanto será que não é possível que um cidadão crítico se forme também pelo letramento visual? Tal questionamento justifica-se pelo fato de serem princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio o aprimoramento do aluno como pessoa humana e a formação ética, além do desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico num mundo em que a Língua Portuguesa deve ter um caráter comunicativo.

Por essa razão, entendo, então, que se faz necessário mostrar aos nossos alunos a importância de se observar os textos que nos cercam como sendo multimodais. No entanto é necessário saber como aplicar a multimodalidade ao planejamento das aulas. A seção seguinte tem por objetivo apresentar algumas sugestões para a exploração do visual no ambiente

pedagógico.

2.3.2

Como trabalhar a multimodalidade na sala de aula?

Os textos multimodais, que têm forte presença na sociedade, oferecem diversas opções para o ensino-aprendizagem. A propaganda, por exemplo, permite mais que trabalhar apenas um trocadilho lingüístico (Picken, 1999). Ela está inserida num ambiente social, retratando desejos, anseios dos consumidores. Ela pode possibilitar aos aprendizes a construção de idéias e conceitos sobre valores e ideologias, através das discussões que pode gerar.

É possível que o uso das imagens com os alunos permita uma relação entre o subjetivo e o social, pois, ao fazermos uma análise crítica dela em sala, estaremos diante de uma prática pedagógica discursiva nas quais as repostas, supostamente, serão inéditas ou inesperadas e a interação acontecerá realmente no sentido da construção conjunta do diálogo e do conhecimento. É um momento em que não se fala do programa (conteúdo) em si, mas que se pode criar uma ponte entre ele e a realidade da vida. E quantas imagens não a traduzem muito melhor que palavras? Confirmando minhas reflexões a Revista Nova Escola em sua edição nº 161 publicou

O arte-educador e pesquisador norte-americano Elliot Eisner escreve que o ensino se torna mais abrangente quando utiliza representações visuais, pois elas permitem a aprendizagem de tudo o que os textos escritos não conseguem revelar.

Gentile (2003) revela por que acredita ser tão importante uma leitura multimodal em sala de aula quando diz

[...]essa 'alfabetização visual' dará ao aluno condições de conhecer melhor a sociedade em que vive, interpretar a cultura da sua época e tomar contato com outros povos. Mais: ele vai descobrir as próprias concepções e emoções ao apreciar uma imagem.

Nessa tomada de consciência sobre essa prática pedagógica, o professor deve estar ciente da realidade a qual seus alunos estão imersos, pois as imagens precisam fazer algum sentido para eles, fazer parte da vida deles. Assim, a escolha delas é fundamental (Gentile, 2003).

Por já ter sido professora de crianças (na faixa etária de 4 a 8 anos e principalmente mãe), percebo essa situação acontecendo de forma muito mais freqüente do que com adolescentes. Normalmente as salas de aula, nesses casos, são ambientadas e ornamentadas com desenhos, fotos e cartazes construídos pelos próprios alunos. Não será pelo fato de que o conhecimento talvez se dê dessa forma, construindo diálogos, imagens e realidades?

Ott (Op. Cit., p. 48)⁴ criou um roteiro para treinar o olhar para as obras de arte, podendo ser adaptado a qualquer forma de representação através da imagem. Nesse roteiro o primeiro passo é descrever. Este é o momento em que os alunos com atenção olham e percorrem toda a imagem. Ott diz: “Dê um tempo para a obra se 'hospedar' no cérebro”. Então os alunos descreverão o que viram.

O segundo passo é o de analisar, ou seja, dar atenção aos detalhes. O professor formula algumas perguntas que fazem com que os alunos se voltem para a linguagem visual em termos de elementos, texturas, dimensões, materiais e técnicas. Em seguida vem a interpretação (terceiro passo): os alunos têm espaço para se colocar, para expor suas interpretações, recheadas, inclusive, por sentimentos e emoções. O professor poderia aqui mostrar outras manifestações visuais que tratassem do mesmo tema, estimulando os alunos a fazerem comparações (cores, formas, linhas, organização espacial, etc.).

O penúltimo passo seria o de fundamentar, o que quer dizer fazer um levantamento de questões que servirão de base para o trabalho. Através das respostas há a possibilidade de se fazer uma lista com os aspectos que podem provocar curiosidade nos alunos sobre a obra. A partir disso é oferecido aos alunos textos de diversas áreas de conhecimento para pesquisa com indicação bibliográfica e “sites” da internet. Por fim, com a turma estimulada a produzir, o professor discutiria com ela de que forma gostariam de expor as idéias que tiveram. É nesse momento que o aluno é capaz de imaginar, criar, usar outras imagens (porém, desta vez, suas) para se colocar, escrever ...

Outra autora que também deu uma grande contribuição quanto a importância do letramento visual e das possibilidades de como trabalhá-la com os alunos de forma a permitir a construção de conhecimento tão citada nesta pesquisa foi Pippa Stein, que em 2000 escreveu um artigo mostrando como realizar um trabalho utilizando imagens e o porquê de fazê-lo.

Ela propõe uma prática que ela denominou de “redimensionando

⁴ Revista Nova Escola, n. 161, p. 44-49, 2003.

recursos". O projeto envolvia pesquisar e documentar práticas de letramento usadas em locais específicos como a própria casa do aluno ou seu ambiente de trabalho. Cada par de alunos deveria fotografar 14 itens desses locais. Com essas fotos eles deveriam montar seus pôsteres colocando legenda em cada uma delas, para então escrever um ensaio acadêmico, descrevendo e analisando essas práticas. Dessa forma, Stein conseguiu que seus alunos produzissem formas textuais multimodais e, através da repetição desse projeto, demonstrou o valor da fotografia para o trabalho acadêmico. Para ela o uso da linguagem visual como atividade cognitiva permitiu aos alunos produzirem textos escritos mais lógicos e coerentes. No que concerne este trabalho, Stein conseguiu através de sua prática elaborar uma atividade construtivista, pois permitiu que os alunos fossem responsáveis por sua própria educação, sujeitos dos seus projetos, utilizando suas vivências, expectativas e vontades para selecionar as fotos que melhor lhes oferece uma oportunidade de discussão e aprendizado através dos textos elaborados por eles após um diálogo entre si.

Uma outra forma eficaz, para desenvolver esse olhar crítico do aluno, seria o uso da publicidade na sala de aula. Uma única página publicitária talvez seja capaz de levar o aluno a perceber e compreender a grande diversidade cultural que existe e até mesmo as semelhanças e diferenças entre diversos países. A publicidade tem um apelo visual muito forte. No discurso da propaganda é possível perceber a relação entre escrita e visualidade, contexto social e contexto cultural. Pelo fato da propaganda possuir múltiplas audiências, ela é construída por múltiplos textos, múltiplas semióticas e técnicas para conseguir alcançar seu objetivo com todo o público alvo esperado e em muitas o impactante é muito mais o texto visual que o verbal.

Muitos pesquisadores (Wysocki, 2004; Picken, 1999; Stein, 2000) têm defendido a pesquisa multimodal em ambiente pedagógico por ser essa prática completa de negociação e compartilhamento de significados e de revisão crítica das informações disponíveis na mídia, revista, TV.

Picken (1999) cita algumas razões pelas quais se deveria ser dado um foco à linguagem visual e principalmente, para ele, à propaganda. Estabelece então como um dos argumentos para tal uso, o fato de o texto publicitário apresentar uma linguagem autêntica e atualizada, além de ser fonte de informação sobre a cultura de um povo. É incluído ainda o fato de que, muitas vezes, um contexto visual pode ajudar a compreender a linguagem verbal mais facilmente. Esse tipo de texto apresenta qualidades motivacionais diversas que estimulam inclusive a criatividade dos alunos e a reflexão sobre o

comportamento dos consumidores dessas imagens.

Enfim, pensando mesmo em toda essa discussão sobre a importância de um novo olhar para as imagens, Burgierman (2006), diretor de redação da revista Super Interessante, revelou num editorial da revista (que pode ser lido na íntegra no anexo 1 o quanto essa mudança e essa nova concepção de imagem têm sido importantes na produção das novas edições. Um pequeno trecho desse artigo ressalta

Antigamente, revistas tinham 'diagramadores' – aqueles que colocavam textos e fotos na página. O 'autor' da matéria era só o repórter. O diagramador era, no máximo, um 'decorador' de páginas. Na última década, isso mudou demais. Na SUPER, fomos entendendo que a parte visual da reportagem é mais que enfeite; ela transmite idéias, sensações, conta histórias.⁵

Diante de tudo que foi apresentado é possível afirmar que, nos dias de hoje, o significado da palavra “texto” vai muito além do uso da língua, da palavra escrita. Por essa mesma razão, as práticas pedagógicas não podem mais ser pensadas apenas em função do código linguístico. “Não é mais possível entender língua e seus usos sem entender o efeito de todos os modos de comunicação que estão co-presentes em qualquer texto”. (Kress, 2000).

De acordo com a visão de ensino-aprendizagem que norteia esse trabalho como a negociação, a construção comum, a valorização dos participantes como sujeitos do processo, é preciso que o professor perceba as múltiplas identidades que se revelam em sala de aula, ou seja, as várias mentes capazes de se expressar diante de seus olhos cheios de vontade de contribuir e muitas vezes desanimados por se sentirem objetos ou depósitos bancários (Freire, 2005). Assim, no meu ponto de vista, para que o processo educacional se construa de forma satisfatória, é importante dar voz aos diversos integrantes dele e de diversas formas para que se possa atender às diferentes expectativas.

Ao propor um trabalho diferenciado com elementos visuais pode-se permitir que seja rompido o tradicionalismo no qual apenas o professor é ouvido. O letramento visual, não é o único meio, mas pode ser também uma estratégia que possibilite ao aluno não só criar, mas ser autêntico, dinâmico, crítico e desinibido.

É perfeitamente cabível aqui citar Giroux (1997), visto que a visão do

⁵ O editorial integralmente pode ser lido no anexo 1.

autor se assemelha à concepção de ensino-aprendizagem exposta nesse trabalho.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças... Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e a coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores.

Como já foi dito anteriormente, não se pode afirmar nada categoricamente quando se trata de ambiente pedagógico, a não ser que o que ocorre é ou deveria ser de fato uma relação de negociação. Termo utilizado por vários pesquisadores em educação como Edwards & Mercer (1987); Mercer (1994); Moita Lopes (1996); van Lier (2000). A meu ver não há outro termo mais adequado, porque é exatamente negociando que realmente se realiza o processo ensino-aprendizagem. Em outras palavras, não é possível que ainda se pense em educação como um processo solitário, mas sim como uma troca.

Nesse sentido, estimular um olhar crítico para a modalidade visual e a própria produção dela, talvez dê aos alunos uma oportunidade para que sejam eles mesmos (Allwright, 2006), que desenvolvam seus próprios entendimentos do que está acontecendo a sua volta, construindo juntos significados, mesmo que estes mudem posteriormente. É como afirma Bakhtin (*in* Jobim e Souza, 2000) “a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no processo de interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente”. Afinal as nossas “verdades” mudam, mas determinadas experiências permanecem para sempre. Retomamos aqui então a idéia de Freire (1979) que iniciou esse trabalho de “comunhão e busca”.