4 Metodologia

“Bons professores possuem metodologia, professores fascinantes possuem sensibilidade”.
(Cury, Augusto, 2003, p.64)

Antes de descrever a maneira como foi feita esta pesquisa sobre a relação ensino/aprendizagem com inserção do trabalho multimodal na sala de aula, é preciso pensar sobre algumas tendências metodológicas que serviram de base para esse trabalho.

Segundo Moita Lopes (2006), duas tendências já são tradicionais com relação às pesquisas educacionais na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. A primeira delas é a pesquisa que pressupõe uma investigação teórico-especulativa. Esta tendência é baseada em informação teórica advinda principalmente da lingüística, que estabelece implicações para como se proceder em sala de aula, sem que esta seja objeto de investigação. Ou seja, a relação com a sala de aula é por idealização. (Moita Lopes, 2006, p.83). O fato é que esse tipo de pesquisa “ignora que a descrição de um fato lingüístico não tem relação com o ato de ensinar e aprender” (op.cit.). O autor afirma ainda que esse tipo de olhar para a Lingüística Aplicada na área de ensino/aprendizagem não leva em consideração a complexidade do ato de ensinar/aprender.

Uma segunda tendência é a que se preocupa com a investigação do produto da aprendizagem de línguas. Ou seja, ela é uma extensão da tradição anterior no sentido de que leva para a sala de aula as implicações de uma determinada teoria lingüística.

Assim a abordagem a ser investigada constitui uma hipótese sobre o processo de ensinar/aprender línguas a ser testada em sala de aula através de um desenho de pesquisa quase experimental envolvendo grupo experimental e controle, como também a manipulação de variáveis que possam afetar a validade externa e interna da pesquisa. Submetem-se os alunos a testes para aferir o produto final da aprendizagem, cujos resultados são, então, tratados estatisticamente de modo a se poder estabelecer relações de causa e efeito entre a hipótese testada (tratamento experimental) e o produto da aprendizagem. (Moita Lopes , 2006, p.85)

Entretanto nessas duas abordagens o processo de ensino/aprendizagem em si não é o ponto principal para o pesquisador. Como este trabalho pretendeu associar a multimodalidade à linguagem e ao discurso crítico, interativo, tendo como relevância o ponto de vista do aluno e também do professor em relação ao processo de ensinar e aprender, faz-se necessário abordar então as tendências atuais que nortearam a metodologia dessa pesquisa.

Neste capítulo será feita uma apresentação das abordagens utilizadas para análise metodológica, descrição do ambiente pedagógico que foi selecionado para ser pesquisado, compreendido, um breve comentário acerca dos participantes envolvidos, além das ferramentas escolhidas para que essa pesquisa acontecesse.

4.1 A pesquisa de diagnóstico

Atualmente, segundo o próprio Moita Lopes (2006), existem duas novas tendências: a pesquisa de diagnóstico e a de intervenção.

No primeiro caso, a pesquisa verifica como a prática de ensinar/aprender está sendo efetivamente realizada em sala de aula. No segundo caso, investiga-se a possibilidade de se modificar a situação existente em sala. Essas duas abordagens diferem quanto ao modo de realizar a observação e a interpretação dos dados pesquisados. Na pesquisa de diagnóstico há uma abordagem qualitativa, com caráter etnográfico. Ao passo que na pesquisa de intervenção, a análise é interativista

[...]o pesquisador utiliza-se de uma grade constituída de categorias previamente estabelecida com o objetivo de detectar o comportamento de professores e alunos quando em ação na sala de aula. Os resultados destas análises são expressões em números então tratados estatisticamente. (Moita Lopes, 2006).

A presente pesquisa apresenta uma descrição narrativa das características dos participantes envolvidos na sala de aula, a fim de compreender os processos de ensinar/aprender língua materna utilizando textos visuais para tal. Devido a esse caráter etnográfico, a nomenclatura atribuída por Moita Lopes (2006), como pesquisa

de diagnóstico, é pertinente a este trabalho, pois buscou-se entender, à medida que as aulas foram dadas, o que estava acontecendo no contexto selecionado; como os alunos, a professora titular da classe e a professora-pesquisadora percebiam as atividades. Além de verificar se através da multimodalidade a aprendizagem se deu por construção de significados, por meio de interação e sócio-construção do conhecimento.

Apesar da aplicabilidade do termo de Moita Lopes (2006) - pesquisa de diagnóstico – como já dito anteriormente, existem outros paradigmas metodológicos que discorrem sobre essa questão da participação do professor como pesquisador.

4.2 O caráter humanístico da pesquisa

Como esse trabalho não teve como pretensão apenas observar e analisar fatos e dados, seus participantes foram, além dos alunos do primeiro ano do Colégio Naval e da professora Daisy (professora titular dessas turmas), a própria pesquisadora como professora-pesquisadora. Por essa razão faz-se necessário esclarecer quais paradigmas nortearam essa decisão por uma pesquisa que integrasse também a interação da própria pesquisadora. Torna-se relevante conhecer o conjunto de paradigmas que embasaram tal prática de pesquisa.

Partindo do pressuposto que em uma pesquisa de paradigma positivista¹⁶ (Edge & Richards, 1998) ou experimental¹⁷ (Allwright & Bailey, 1991), o pesquisador tem o controle de um determinado fenômeno, esse projeto pretende assumir um caráter mais humanístico (Edge & Richards, 1998) ou naturalístico (Allwright & Bailey, 1991), porque assim como nesses mesmos paradigmas a própria pesquisadora se vê como participante nas situações que investiga.

De acordo com Edge & Richards (1998), a confiabilidade do resultado de uma

¹⁶ “os pesquisadores se vêem fora do fenômeno que observam e investigam [...] Eles manipulam a as variáveis de uma situação experimental controlada para testar hipóteses considerando quais causas tenham quais conseqüências” (Edge & Richards, 1998, p. 336, trad. Nossa)

Researchers in Positivist Paradigm see themselves as standing apart from the phenomena which they observe and investigate [...] They manipulate the variables of a controlled experimental situation in order to test hypothesis regarding which causes have which outcomes. (Op. Cit.).

¹⁷ “na qual é simplesmente apresentada uma técnica que se refere ao tratamento administrado para alguns sujeitos para testar uma hipótese sobre a relação de causa e efeito” (Allwright & Bailey, 1991, p. 41, trad. nossa)

Experimental research is simply a technical term which refers to the 'treatment administered to some subjects in order to test a hypothesis about a cause-and-effect relationship' (Op. Cit.).

pesquisa positivista é baseado e testado a partir de experimentos diferentes com algumas condições mantidas as mesmas.¹⁸

Tais condições não parecem possíveis quando se trata do ambiente de sala de aula, porque cada participante (seja o aluno, o professor, ou outra pessoa que venha a interagir nesse ambiente) age de forma muito peculiar e em situações diferenciadas. É impossível replicar um ambiente pedagógico. Um momento que passa numa aula, jamais será o mesmo se tentarmos, inutilmente, reproduzi-lo.

Segundo a ótica desta pesquisa, compreender o que acontece na sala de aula segue uma perspectiva de construção entre todos os participantes. Nesse sentido é preciso descrever não só o paradigma construtivista, que trata dessa questão, bem como a pesquisa ação.

4.3

O paradigma construtivista

O procedimento usado na presente pesquisa apresentou alunos e professores que foram considerados participantes ativos, segundo denominação de Allwright & Bailey (1991) e isso se deu porque, nessa pesquisa, as opiniões, crenças e valores desses participantes foram levados em consideração. Ou seja, cada acontecimento foi analisado em função da interação entre todos os participantes ativos.

Tal paradigma se confirma também com Bakhtin (2000) ao afirmar que “toda enunciação é sempre dialógica e supõe a participação ativa de todos os envolvidos no ato comunicativo” e esse ponto de vista é também utilizado aqui não só para o ato comunicativo, mas para a pesquisa como um todo. Não houve um controle por parte de um único participante, mas sim uma integração. Aqui o observador também foi observado e o “controle” foi dividido entre todos os participantes. Pretendeu-se interpretar cinco contextos sob os diversos pontos de vista dos participantes implicados. Assim, a conclusão dessa pesquisa levou em conta as observações dos outros envolvidos. O que significa dizer que é um concluir a partir das descobertas realizadas em conjunto.

Lincoln (1995, 1998) enquadra esse tipo de pesquisa - com uma conclusão a partir de descobertas conjuntas - “contrário à fundamentação”¹⁹

¹⁸ [...] their reliability can be tested by replicating the experiment under the same conditions. (Edge & Richards, 1998, p. 336

¹⁹ O termo utilizado por Guba e Lincoln (1994) em inglês é “antifoundational”.

[...]é o termo usado para denotar uma recusa em adotar qualquer padrão permanente, invariável pelo qual a verdade pode ser universalmente conhecida [...] Acordos sobre uma verdade podem ser o assunto das negociações de uma comunidade, levando-se em consideração o que será aceito por verdade[...] ou esses acordos podem surgir do resultado de um diálogo que mova argumentos sobre verdades ou validade[...] através da argumentação dos participantes em um discurso. Dessa forma esse conceito comunicativo e pragmático de validade não é fixo e invariável.²⁰
(Lincoln & Guba, 2000, p.177-178, tradução nossa)

Assim como pretende essa pesquisa, esse tipo de metodologia proposta por Lincoln & Guba (2000) não busca chegar a conhecimentos objetivos de fenômenos sociais através de práticas científicas. Ao contrário, ao dizer que esse projeto se enquadra nessa nomenclatura, ratificamos o fato de podermos inseri-lo no âmbito das pesquisas dialéticas e, dessa forma, construtivistas, nas quais o conhecimento, as descobertas e as conclusões são construídas socialmente.

A esse respeito do paradigma construtivista, Edge & Richards (1998, p.341, trad. nossa) afirmam que²¹ “a realidade é socialmente construída e qualquer investigação envolve a elucidação de caminhos nos quais o significado é construído por aqueles envolvidos na pesquisa. Suas descobertas são criadas mais interativamente que descobertas de uma perspectiva privilegiada”.

Ainda discorrendo sobre essa questão de construção de conhecimentos com os participantes envolvidos, Guba & Lincoln (1994) afirmam que

[...]as construções não são mais ou menos “verdades”, em qualquer sentido absoluto, mas simplesmente mais ou menos informadas e/ou sofisticadas. As construções são alteráveis, assim como as “realidades” associadas a elas.
[...]o investigador e o objeto de investigação estão dispostos a serem interativamente ligados para que suas descobertas sejam literalmente criadas como os procedimentos da investigação.²²

²⁰ Antifoundational is the term used to denote a refusal to adopt any permanent, unvarying (or “foundational”) standards by which truth can be universally known [...] Agreements about truth may be the subject of community negotiations regarding what will be accepted as truth [...]or agreements may eventuate as the result of a dialogue that moves arguments about truth claims or validity [...] through the argumentation of the participants in a discourse [...] This communicative and pragmatic concept of validity is never fixed or unvarying. (Op. Cit).

²¹ “Reality is socially constructed and that any investigation of it involves the elucidation of the ways in which meaning is constructed by those involved in research. Its findings are therefore created interactively rather than discovered from a privileged perspective.” (Edge & Richards , 1998, p. 341).

²² “Constructions are not more or less “true”, in any absolute sense, but simply more or less informed and/or sophisticated. Constructions are alterable, as are their associated “realities”. [...]The investigator and the object of investigation are assumed to be interactively linked so that “findings” are literally created as the investigation proceeds. (Guba & Lincoln ,1994).

4.4 A pesquisa ação

Como pesquisadora e também professora participante desta pesquisa, entendo que este trabalho é, como denomina Allwright & Bailey (1991), classificado como Pesquisa Ação.²³ Esse tipo de pesquisa busca entender as próprias práticas do professor tendo uma abordagem que os autores chamam de participativa, auto-reflexiva e colaborativa.²⁴

A pesquisa ação se relaciona a uma atitude auto-reflexiva dos participantes em situações sociais, a fim de rever suas próprias práticas sociais e educacionais em sala. Esse pensamento insere-se no paradigma construtivista proposto por Edge & Richards (1998), no qual as questões e conclusões são construídas socialmente.

A proposta metodológica pensada para essa pesquisa segue a seqüência sugerida por Allwright & Bailey (1991) para as pesquisas ação que são: 1) a identificação de questões – apresentadas aqui na introdução desta pesquisa; 2) a procura por conhecimento sobre o assunto – inseridas nos dois capítulos seguintes intitulados “Pressupostos Teóricos” e “Que relação é essa: ensino-aprendizagem? E como a multimodalidade se insere nela?”; 3) um plano de ação – apresentados na própria metodologia; 4) implementação da ação e observação dela – apresentadas no capítulo seguinte; 5) a reflexão sobre sua própria ação – presente nas considerações finais.

O objetivo de uma pesquisa de ação é alcançar entendimento local do contexto em que se inserem os questionamentos do pesquisador, assim como tomar por pontos relevantes não só as considerações do próprio pesquisador, como dos outros participantes, assim como ocorre no paradigma construtivista de Edge & Richards (1998) - através da construção social dos conhecimentos - e na pesquisa de diagnóstico de Moita Lopes (2006) - que verifica como a prática de ensinar/aprender está sendo efetivamente realizada em sala de aula para a construção desses significados. Foi exatamente assim que essa pesquisa pretendeu proceder, respondendo às questões intrínsecas ao ambiente pedagógico com a utilização dos textos visuais, considerando os pontos de vista de todos os participantes envolvidos, construindo com eles os significados e as observações finais pertinentes às atividades

²³ “Constructions are not more or less “true”, in any absolute sense, but simply more or less informed and/or sophisticated. Constructions are alterable, as are their associated “realities”. [...] [...]The investigator and the object of investigation are assumed to be interactively linked so that “findings” are literally created as the investigation proceeds. (Guba & Lincoln ,1994).

²⁴ “participatory, self-reflective and colaborative”, de acordo com os autores Allwright & Bailey (1991, p.44).

propostas.

Ao falar em participantes envolvidos, professora-pesquisadora e aprendizagem faz-se imprescindível descrever qual é, portanto, o ambiente que foi escolhido para ser fonte de observação e interação para os resultados dessa pesquisa.

4.5

O ambiente pedagógico a ser estudado

Ao pensar em observar o processo do uso da multimodalidade em ambiente pedagógico, optou-se por fazer a pesquisa no Colégio Naval - escola de Ensino Médio da Marinha do Brasil - por algumas razões.

A primeira razão deu-se devido a questões práticas de tecnologia para a aplicação da pesquisa. Além de trabalhar no Colégio Naval, também leciono em três instituições preparatórias para vestibular. Entretanto esses três cursos não oferecem o sistema de data show para apresentação das aulas. Houve uma tentativa de imprimir essas imagens e tentar mostrá-las as turmas, no entanto, como estas possuem uma média de oitenta alunos, tal atividade tornou-se impraticável. Os alunos que se sentam no fundo da sala não conseguiam visualizar as imagens. Ao tentar passá-las aluno por aluno, até que todos pudessem observá-las, a conversa paralela começava e era difícil controlar as turmas.

O fato de o Colégio Naval disponibilizar essa tecnologia (do data show) em todas as salas de aula foi muito importante para que eu decidisse fazer a pesquisa nessa instituição.

O segundo motivo foi o número de alunos matriculados nas turmas. Nos cursos de pré-vestibular as turmas são muito grandes. Fazer a análise de várias turmas contendo essa quantidade grande de alunos em cada uma poderia não ser muito viável. Já o Colégio Naval matricula 45 alunos concursados em cada turma de primeiro ano do Ensino Médio.

A terceira razão foi uma conversa com a professora Daisy, que também leciona no Colégio Naval. Ao explicar para a professora que esta pesquisa buscava entender a utilização dos textos visuais na sala de aula, a fim de checar, entre outras questões, se esse tipo de trabalho facilitaria a interpretação de textos de um modo geral por parte do aluno, a professora imediatamente se identificou com a proposta e ofereceu as suas próprias aulas para fonte de pesquisa desse trabalho. A professora disse já utilizar imagens como pinturas de artistas famosos, tirinhas de jornais, charges e

propagandas em suas aulas há algum tempo. Além disso, a professora Daisy lecionava Língua Portuguesa com ênfase em gramática normativa, mas uma mudança no currículo da instituição no final do ano de 2007 fez com que seu programa fosse alterado. A coordenadora de Língua Portuguesa do Colégio Naval propôs então que a disciplina tivesse

[...] um foco nas competências lingüísticas, analisando e aplicando recursos expressivos da língua por meio de uma abordagem lingüístico-discursiva que contribua para o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e produção de textos. Dentro dessas categorias lingüístico-gramaticais e discursivas, para construção dos textos e de seus sentidos, aparecem os textos verbais e os não verbais.

Dessa forma, a coordenadora propunha um novo ambiente, desconhecido em termos de uma nova aplicabilidade de conteúdo. Entender um processo de trabalho com diferentes formas de trabalhar a língua materna, com uma dinâmica associada a utilização de textos multimodais e em um ambiente tecnologicamente indicado para a pesquisa foi o ideal para esse trabalho.

A professora Daisy disponibilizou inteiramente suas aulas para que fossem assistidas. Nesse momento, foi questionada a possibilidade de eventualmente eu não só assistir como participar das aulas, fazendo minhas colocações, sugestões, colaborando no processo de planejamento, o que a professora não hesitou em aceitar.

As minhas próprias aulas não poderiam servir de base para esta pesquisa, pois leciono Língua Inglesa no Colégio Naval e para essas aulas as turmas de 45 alunos são divididas ao meio. Dessa forma as duas professoras que trabalham com a turma dividida ao meio devem apresentar o mesmo tipo de aula aos alunos, ou seja, lecionarem ambas com o mesmo material e recursos didáticos. Não seria possível, dentro das normas da instituição, que metade da classe fosse utilizada como fonte de pesquisa para uma dissertação de Mestrado e a outra metade não, pois os recursos utilizados pelas professoras não seriam exatamente os mesmos.

Enfim assim que o Comandante do Colégio Naval autorizou que a pesquisa fosse realizada nessa instituição, a professora Daisy explicou às suas turmas que a professora de inglês do terceiro ano do Colégio estava escrevendo sua dissertação de Mestrado com base nas aulas dessas turmas e eventualmente precisaria participar das mesmas, no entanto seria necessário que os alunos também tivessem interesse em participar da pesquisa. Felizmente os alunos foram unânimes em querer colaborar com o projeto.

4.6 Os participantes da pesquisa

Fizeram parte dessa pesquisa como participantes ativos: a professora Daisy, cento e doze alunos das turmas de primeiro ano do Colégio Naval de 2008 e a pesquisadora, também como professora. Para cada participante envolvido foi feita uma descrição apresentada a seguir.

4.6.1 A professora-pesquisadora

Decidi pesquisar sobre linguagem visual por duas razões. A primeira decisão aconteceu após cursar, no Mestrado, a disciplina de “Multimodalidade em Ambiente Pedagógico” em 2006 na PUC-Rio.

Esta disciplina fez com que eu percebesse a enorme quantidade de modalidades textuais com as quais um profissional da educação tem contato dentro do ambiente pedagógico todos os dias. Talvez nunca tivesse percebido essas modalidades por não atribuí-las suas devidas importâncias. Era comum pensar que somente o texto escrito, verbal, fosse capaz de comunicar por si só.

Durante o curso dessa disciplina, comecei a notar que muitas outras modalidades textuais também transmitiam suas mensagens de forma tão eficientes quanto a verbal e, em alguns casos, aquelas até mais que esta.

O dito “Uma imagem fala mais que mil palavras” deixava de ser um clichê e passava a ser uma verdade na minha nova concepção sobre comunicar, que agora ia além de verbal.

Ao ser apresentada as possibilidades de análise para uma imagem seguindo as teorias de e categorias de Kress & van Leeuwen (1996, 2001), Picken (1999), Giulian Rose (2005), Van Leeuwen (2004) conclui o quanto eu era manipulada por uma imagem, pois não observava detalhes e achava que esta apenas tinha a função de ilustrar e não de esclarecer, complementar o texto verbal, substituí-lo, simplificar uma explanação ou até mesmo de provocar, em quem a observa, emoções, sensações.

A segunda razão que me levou a pesquisar esse tema aconteceu após observar algumas provas de vestibular. Como sou professora de cursos preparatórios para vestibular nas disciplinas de Literatura Brasileira e Língua Inglesa, frequentemente estou em contato com as provas das universidades para essas disciplinas. Notei, então, que as questões propostas ultimamente não têm apresentado

apenas um foco no texto verbal. Algumas são propostas de forma que os candidatos tenham que analisar uma determinada imagem e a partir dessa análise chegar a conclusão de suas respostas. Nesse sentido, conclui-se que, hoje em dia, faz-se necessário que os professores de Ensino Médio trabalhem com esse tipo de nova informação, de nova leitura.

Após tomadas essas decisões era preciso saber em qual ambiente a pesquisa aconteceria.

Pela falta de tecnologia adequada nos cursos preparatórios em que leciono, optei por pesquisar no Colégio Naval. Entretanto, trabalho neste colégio com turmas de Língua Inglesa e esses recursos ainda não estão disponíveis nos laboratórios de línguas, o que acarretaria novamente o mesmo impasse.

A solução apareceu num evento do EPEMM – Encontro Pedagógico do Ensino Médio Militar – em que a professora Daisy apresentou um trabalho sobre a “Práxis da linguagem não verbal em parceria com a linguagem verbal”.

Após a apresentação do trabalho, conversamos (eu e a professora) durante muito tempo sobre a minha proposta de pesquisa e as restrições que existiam para colocá-la em prática, questionei se ela importaria-se de que eu utilizasse o seu próprio ambiente das aulas para a investigação, ao que imediatamente a professora colocou que adoraria poder ajudar e que eu não hesitasse em participar efetivamente das aulas, no lugar de apenas sentar-me no fundo da sala para assistí-las. A partir desse momento a professora passou a me enviar por email os planejamentos da suas aulas, os quais eu teria total liberdade de inserir o que quisesse para que juntas chegássemos a conclusão de um plano de aula.

Foi solicitado às pessoas responsáveis (coordenação de departamento, coordenação geral e chefe de departamento) a autorização para que a pesquisa acontecesse dentro dessa instituição militar e mais uma vez a resposta foi afirmativa.

4.6.2

A professora Daisy

Esta parte do capítulo foi destinada para a apresentação da professora Daisy, bem como uma certa descrição do seu próprio método de trabalho, relatado pela própria professora em alguns trechos.

Conheci a professora Daisy quando fomos aprovadas no concurso para o Colégio Naval em 2004. Eu lecionando Língua Inglesa para as turmas de terceiro ano

e a professora Daisy, Língua Portuguesa para as turmas de primeiro ano.

Daisy começou a lecionar em 1985 em turmas de Ensino Fundamental. Já foi professora do Colégio Brasileiro de São Cristóvão, da SUAM, contratada no curso de pós-graduação da Marinha (CIAW) e atualmente leciona no Colégio Pio XI e no Colégio Naval, como já fora mencionado.

Graduada em 1983 pela Associação Educacional Veiga de Almeida, Daisy é mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal Fluminense e sua dissertação teve o título de “A figura feminina no teatro de Chico Buarque e companhia”. A professora tem utilizado imagens acreditando que facilite o processo de interpretação de textos dos alunos e torne a aula mais dinâmica. Segundo as palavras da professora

Comecei a trabalhar com imagens em sala de aula, por perceber que essa era a nova maneira de ler o mundo. Notei que em jornais era freqüente o uso de tirinhas com personagens que nada mais são do que anti-heróis de uma anti-sociedade.

Nessa fala da professora, percebe-se uma mudança no foco a ser trabalhado, ou melhor, na maneira de trabalhar os conteúdos já pré-estabelecidos em seu programa do ano letivo. A professora não se limita a trabalhar o texto verbal para tentar construir com os alunos significados pertinentes a seu conteúdo. Notando que a linguagem visual vem se apropriando de um espaço cada vez maior na maneira de comunicar, a professora incluiu, com muita propriedade, textos multimodais em seus planejamentos de aula.

[...] Comecei, primeiro, estudando 'Hagar o Horrível', que deveria se chamar 'o Terrível', já que é viking, e deveria levar o terror e o medo as pessoas. No entanto, Hagar é horrível porque não exerce nenhuma função bem. É horrível como pai de família, como marido, como viking; enquanto a mulher trabalha, ele come, dorme e descansa. Tem sempre uma postura preguiçosa, nunca de homem heróico, tal qual muitos homens contemporâneos.

Apesar de não ter os conhecimentos da gramática visual propostos por Kress & van Leeuwen (1996), apresentados aqui no capítulo intitulado “Pressupostos Teóricos”, a professora faz uma análise das imagens das tirinhas de “Hagar, o Horrível”, baseada na sua própria interpretação de mundo. Esse tipo de interpretação é muito valorizada pela professora que cita Maingueneau (2002) para explicá-la.

[...] Maingueneau fala sobre a competência genérica e a competência enciclopédica e é baseado nelas que eu interpreto as tirinhas.

Ao citar o autor acima, a professora Daisy estimulou em mim uma vontade de

pesquisar sobre ele e descobrir o que eram tais competências. Assim, em um de seus livros encontrei a seguinte explicação

O domínio das leis do discurso e dos gêneros do discurso (a competência genérica) são os componentes essenciais da nossa competência comunicativa, ou seja, da nossa aptidão de produzir e interpretar os enunciados de maneira adequada às múltiplas situações da nossa existência. Essa aptidão não requer uma aprendizagem explícita; nós a adquirimos por impregnação, ao mesmo tempo que aprendemos a nos conduzir na sociedade. [...] o saber enciclopédico varia evidentemente em função da sociedade em que se vive e da experiência de cada um. Ele se enriquece ao longo da atividade verbal, uma vez que tudo o que se aprende em seu curso fica armazenado no estoque do conhecimento e se torna um ponto de apoio para a produção e a compreensão de enunciados posteriores. (Maingueneau, 2002, p. 41-42)

Desta feita, retomando a questão do trabalho da professora Daisy com as tirinhas do “Hagar, o Horrível”, a professora tenta com seus alunos, adolescentes, construir um significado do que venha a ser um herói para a nossa sociedade, contrapondo-se a questão de como este mesmo herói deveria comportar-se para receber tal rótulo.

Depois comecei a estudar o Garfield, também por causa das inversões de valores: o gato mandando no dono e batendo no cão. Além disso, percebi que as imagens demonstram os magros mal-humorados e os gordos bem humorados. (O felino não é esperto (qualidade normalmente atribuída aos gatos), mas o que se vê são animais preguiçosos e pachorrentos).

Novamente é notado que para trabalhar seu conteúdo programático, a professora parte de uma construção inversa de valores da nossa sociedade, valendo-se do seu conhecimento de mundo, instigando os alunos a demonstrarem a vivência deles para interpretar a figura não padrão da nossa sociedade e discutir o que venha a ser o ideal. É uma visão de aprendizagem que norteia esse trabalho. Uma visão construtivista, vygotskyana, de que a aprendizagem se dá mediante a relação do indivíduo com seu professor, com seu colega de classe e o ambiente sócio-cultural que essas relações devem gerar.

É o tipo de interpretação que confirma o propósito dessa pesquisa, que foi o de verificar se o trabalho com textos visuais é capaz de permitir a construção de significados com os alunos, a partir das próprias experiências de vida dos participantes.

[...] Atualmente, tenho dado uma atenção especial a Mafalda. Ela é uma personagem argentina através da qual o autor relê um mundo de cabeça para baixo. É como se Hagar fosse a versão bárbara do Homer Simpson e Mafalda uma nova versão da Lisa Simpson.

O interesse da professora pela personagem Mafalda dá-se por sua postura contrária ao que é padrão, ou ao que deveria ser considerado ideal na sociedade e pela sua fácil associação a outros personagens já famosos, conhecidos pela faixa etária dos alunos da Daisy.

A partir dessas descobertas resolvi dar aos alunos a chance de ver o que não devem nunca ser: o anti – herói, o desmotivado, o ser da errância. Meu objetivo com essas imagens não é o de levá-los a escolher o que desejam seguir, mas de descobrirem o que não querem seguir. Partindo desse mote, resolvi, então, mostrar-lhes outros tipos de textos, agora não verbais (pinturas, fotos, caricaturas) para que saibam o que realmente significa texto: qualquer expressão comunicativa. Aprendendo a ler pinturas, passarão a dar valor à arte e espero, tornem-se pessoas mais sensíveis e melhores.

A professora conclui sua fala demonstrando, mais uma vez, a importância do texto visual numa sociedade com tantas mudanças em termos de comunicação e como isso pode ajudar os seus alunos a serem pessoas mais críticas e interessadas em explorar outras formas de conhecimento.

Para essa pesquisa, essa prática é bastante interessante, por ser exatamente a prática proposta como alternativa de trabalho para dinamismo, facilitação de interpretação e construção de significados. Entretanto faz-se necessário verificar até que ponto tais crenças tornam-se fatos e se a aluno se interessa por essa nova prática didática, se os objetivos em torná-los mais sensíveis para outras formas de comunicação de fato acontece.

4.6.3 Os alunos

O Colégio Naval possui cinco turmas de primeiro ano de Ensino Médio chamadas de turmas 11, 12, 13, 14 e 15 e cada uma tem em média 45 alunos. Os alunos são adolescentes com faixa etária entre 15 e 17 anos.

Para matricularem-se nesta instituição os alunos devem ser aprovados em um concurso público, no qual são destinadas 230 vagas para o primeiro ano do Ensino Médio.

Por tratar-se de um concurso, a situação sócio-econômica desses alunos é bastante diversificada dentro das turmas. O sistema de ensino adotado é o de internato e o objetivo do Colégio Naval é preparar os alunos para serem aspirantes a oficiais da Marinha do Brasil na Escola Naval. Como esta instituição é a única no Brasil, existem alunos de vários estados numa mesma turma.

Assim que são aprovados nas provas escritas do concurso, os, ainda, candidatos passam por uma fase de adaptação de um mês. Os que, ao final de janeiro, passam por essa adaptação, são matriculados.

As aulas são realizadas de segunda a sexta-feira de 07h15min à 12h15min. Durante a tarde, os alunos cumprem suas rotinas militares e atividades físicas que começam às 13h30min e terminam por volta das 17h30min. À noite, os alunos retornam à sala de aula para cumprir o horário de estudo obrigatório. Às 22h30min é esperado que eles se recolham e é dado o toque de silêncio. Também é exigido dos alunos que cumpram uma tabela de serviço, que é estipulada pelo Comando do Corpo dos Alunos.

Além das disciplinas normais oferecidas pelas instituições de Ensino Médio, no Colégio Naval os alunos têm aulas de Instrução Militar Naval. Além da inclusão dessa nova disciplina no currículo, suas atividades físicas valem pontos para a aprovação no final do ano letivo. A cada bimestre, eles são avaliados nos chamados testes físicos militares. Nesses testes, eles precisam realizar exames de corrida, natação, abdominal, barra, entre outros, em um determinado limite de minutos estipulados previamente pelo Comando do Colégio.

Esses alunos têm muito pouco ou quase nenhum contato com o mundo exterior devido às suas rotinas. À noite, quando estão em seus alojamentos, também não existe um meio de comunicação como televisão ou rádio para que eles se mantenham informados sobre o que está acontecendo a sua volta.

Por essa razão, esta pesquisa pretende verificar se o uso de imagens nas salas de aulas associadas ao conteúdo programático de Língua Portuguesa não serviria de ponte entre os alunos e o mundo exterior, além de tornar a aula dinâmica e prazerosa.

A professora Daisy explicou aos alunos que uma outra professora, também da instituição, estava fazendo uma pesquisa de Mestrado e precisaria assistir e participar de algumas aulas com eles, se estes não se importassem com a presença de uma outra professora em seu ambiente. Segundo a professora os alunos se interessaram muito em participar. Dessa forma, a pesquisa foi feita no horário de aulas deles – quintas e sextas de 07h15min a 12h15min. Foi explicado a eles também que eventualmente seus textos escritos seriam usados como corpus para a pesquisa, mas que de forma alguma eles seriam obrigados a participar. Novamente a reação deles foi muito favorável.

Ficou esclarecido ainda que os dados e as observações extraídas das aulas serviriam apenas como objeto de estudo para esta pesquisa sem outros fins de divulgação.

A seguir apresento uma descrição dos meios que foram utilizados como ferramentas para esse trabalho de compreensão da sala de aula.

4.7

As ferramentas da pesquisa

Foram utilizadas nessa pesquisa algumas ferramentas para tentar cumprir o proposto pelos paradigmas já citados como embaixadores de todo esse trabalho

Para que seja possível perceber na íntegra como os temas das aulas - assistidas pela professora-pesquisadora - foram apresentados aos alunos, (1) os slides impressos foram acrescentados nos anexos 8 e 9.

(2) As diferentes propostas da professora Daisy, explicitando a atividade a ser realizada com cada tipo de imagem, foram relatadas nesta pesquisa através das anotações feitas pela professora-pesquisadora, como se fossem enunciados, aqui transcritos.

Além disso, foi usado (3) o retorno que os alunos deram em sala para a professora com relação a essas atividades de interpretação das imagens, seja oralmente (aqui transcritos) ou em forma de corpus para a pesquisa através da produção escrita deles, como compensação à falta de uma gravação dessas aulas.

Tais interpretações feitas pelos alunos serão comparadas às interpretações feitas pela própria pesquisadora, partindo das considerações teóricas apresentadas no capítulo 3.

Uma outra ferramenta de pesquisa foi a elaboração de um (4) questionário a fim de saber se na concepção do aluno o uso de imagem torna a aula dinâmica, além de verificar se essa prática estimula no aluno um interesse em observar as imagens que os cercam, entre outras questões. O questionário na íntegra pode ser observado no anexo 5.

Além desses elementos, foi desenvolvido um (5) procedimento de análise, anexo 6, para facilitar as anotações referentes as aulas assistidas. Nesse “quadro” foram marcadas as reações dos alunos e da professora. Conforme o decorrer das aulas, as reações foram sendo marcadas a fim de perceber se as reações dos alunos foram as esperadas através das aulas com uso de imagens ou se não aconteceram da forma prevista.

4.8

Os procedimentos de análise

A partir das imagens apresentadas pela professora Daisy nas aulas em que assisti, dei início a interpretação das mesmas, seguindo os pressupostos teóricos

apresentados no capítulo 3. Em seguida, analisei as produções escritas dos alunos e seus comentários transcritos durante as aulas para verificar semelhanças e diferenças nessas interpretações. Dessa forma foi possível verificar se os princípios de leitura visual estabelecidos por Kress & van Leeuwen (1996) se confirmam em todas as interpretações ou não.

Num segundo momento, procurei observar se os princípios construtivistas do diálogo, da construção de significados e negociação de conhecimentos aconteceram nas aulas em que as imagens foram utilizadas. Essas observações foram comparadas às aulas em que a professora não utilizou (ou apresentou com menor frequência) o texto visual.

Por fim foi feita uma tabulação (anexo 7) do questionário preenchido pelos alunos para facilitar a análise das respostas dadas. Nesse sentido, buscou-se constatar qual a opinião dos alunos para o trabalho que vinha sendo realizado através da multimodalidade. Esse ponto foi muito importante, pois como já foi dito anteriormente, numa pesquisa de paradigma construtivista (Allwright e Bailey, 1991), as crenças e opiniões de todos os participantes são imprescindíveis para um resultado fidedigno.