

2. Fundamentação teórica

2.1 Os elementos visuais na comunicação

Hoje em dia, ver é muito mais do que acreditar - Gillian Rose³

2.1.1 “O Visual”

Em seu trabalho sobre a interpretação de materiais visuais, Gillian Rose comenta que, segundo vários teóricos da comunicação, o elemento visual é “central para a construção da vida social nas culturas ocidentais contemporâneas”⁴ (2001:6). Essa visão se complementa com a argumentação de Terry Royce (2002), para quem os recentes avanços da tecnologia tornaram o uso simultâneo de texto, sons e imagens parte da nossa vida cotidiana e levaram à necessidade do desenvolvimento de um “letramento visual” que permita avaliar a contribuição de diferentes princípios semióticos na estruturação do discurso. No Brasil, estudos feitos por Roxane Rojo apontam para “a passagem do conceito de letramento inicial ao plural, indicando a complexidade e multiplicidade de práticas” que envolvem os letramentos multissemióticos e as mídias digitais (2009:11).

Para Rose, nos últimos vinte ou trinta anos o entendimento da vida social sofreu o que ela chama de “virada cultural”, dado que “cultura” tornou-se a medida para interpretar processos, identidades, mudanças e conflitos sociais. O termo é de definição complexa – a autora cita Raymond Williams (1976), quando este afirma que “cultura é considerada como uma das duas ou tres palavras mais complicadas da língua inglesa”⁵ (In ROSE, 2001:12). Rose prossegue argumentando que o termo é atualmente empregado para refletir o interesse que os cientistas sociais demonstram na maneira como a vida social é construída. Segundo eles, a construção é feita com base nas idéias que as pessoas têm sobre cultura e as práticas que emergem dessas idéias. Rose cita Stuart Hall, que afirma não ser a cultura uma série de coisas tais como quadros ou literatura ou programas

³ “Seeing is a great deal more than believing these days.” (2001:8)

⁴ “[...] the visual is central to the cultural construction of social life in contemporary Western societies.”

⁵ “[...] ‘culture’ [...] is one of the two or three most complicated words in the English language.”

de televisão, mas o “dar e receber significado” entre membros de uma sociedade ou grupo. Hall sustenta que a existência de cultura depende de os participantes do grupo interpretarem a realidade em que se inserem de modo semelhante (1997a:2).

Segundo Rose, são os avanços da tecnologia, envolvendo uma grande transmissão de significados através de imagens – fotografia, filme, video, televisão, e recursos gráficos digitais, que implicam na centralidade do elemento visual em nossa sociedade ocidental contemporânea. Essa importância leva à distinção às vezes feita entre “visão” e “visualização”, em que o primeiro termo se refere ao que o olho humano é capaz de, fisiologicamente, captar, e o segundo a como cada imagem é construída por quem a vê, sob a influência de suas experiências e sua habilidade de ver além das aparências. A importância dada ao elemento visual é frequentemente tão exacerbada que Martin Jay (1993), por exemplo, usa o termo “óculocentrismo” (*ocularcentrism*) para destacar seu papel na vida contemporânea, e, segundo Gillian Rose, alguns autores chegam a falar na “crescente saturação das sociedades ocidentais pelas imagens”⁶ (2001:6).

Rose também menciona o interesse despertado por um novo campo de estudo que enfoca a chamada “cultura visual”, e do qual ela destaca os seguintes aspectos:

- imagens têm força própria, de modo que ao interagir com textos escritos ambos se influenciam mutuamente;
- imagens desempenham um papel social ao explicitar ou ocultar diferenças de classe, gênero, raça, sexualidade, etc;
- imagens estimulam “modos de ver” que variam de grupo para grupo de pessoas, já que “nunca vemos uma coisa isoladamente, mas procuramos a relação entre as coisas e nós”⁷ (BERGER, 1972:9, In ROSE, 2001:12).

⁶ “[...] the increasing saturation of Western societies by visual images.”

⁷ “We never just look at one thing; we are always looking at the relation between things and ourselves.”

Tendo em mente os aspectos acima citados, a autora comenta que, ao analisar uma imagem, os teóricos em geral concordam que seu sentido depende de vários fatores: a qualidade da imagem em si, a maneira como foi produzida, e a maneira como os espectadores a vêem. A esses aspectos, Rose acrescenta outros, que ela chama de **modalidades** (2001:16), e que envolvem tecnologia visual, estratégia composicional e um viés social que remete às conotações políticas, institucionais ou práticas refletidas na imagem.

A noção de modalidade naturalmente se associa ao modo como a comunicação se processa, e como os canais de comunicação frequentemente fazem uso de mais de um modo, existe, atualmente, uma grande ênfase na noção de **multimodalidade**. Os estudos na área da semiótica social sugerem que compreendemos o mundo utilizando uma multiplicidade de recursos, os quais abrangem diferentes modos – linguísticos, pictóricos, gestuais, gráficos, musicais e coreográficos, entre outros (KRESS e THREADGOLD, 1988; KRESS e VAN LEEUWEN, 1996, 2001; LEMKE, 2002). Na verdade, segundo vários teóricos, toda semiose é multimodal, já que não é possível construir significados utilizando-se apenas um único recurso (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996; ROYCE, 2002). Se considerarmos, por exemplo, um texto impresso, sem ilustrações, ainda assim elementos como a fonte, seu tamanho, o espaçamento, e o uso de títulos e subtítulos, entre outros, contribuirão com nuances de significado. Para Lemke (1998), cada um desses elementos remete a informações tais como a origem do texto, as convenções gráficas, as partes mais importantes desse texto e sua organização lógica – tudo isso através de características não linguísticas visíveis no texto. Ainda segundo ele, através dos tempos a linguagem e a representação visual co-evoluíram, tornando-se, cultural e historicamente falando, integradas e coordenadas, de modo que na prática normal da construção de significado elas são, quase sempre, inseparáveis.

2.1.2 O discurso multimodal

Como já anteriormente dito, pesquisadores como Royce (2002) e Kress e Van Leeuwen (1996, 2001) defendem o ponto de vista de que mesmo a parte puramente linguística de um texto deve ser interpretada levando-se em conta o

papel desempenhado por cada elemento envolvido na cooperação multimodal. Para se ter idéia do que vem a ser essa cooperação multimodal, é preciso ter em mente que os significados podem ser codificados de muitas maneiras, usando-se diferentes sistemas, tais como linguagem escrita, imagens e cores, e diferentes canais, tais como linguagem impressa, vídeo, música. Cada uma das diferentes combinações de sistema e canal pode-se chamar um “conjunto comunicativo” (*communicational ensemble*) (KRESS e VAN LEEUWEN, 2001: 111), e sua existência demonstra ser falsa a noção de que o significado está contido apenas na linguagem verbal.

Enquanto a lingüística tradicional define a linguagem como um sistema de articulação dupla – significado e significante, a teoria de comunicação multimodal contempla múltiplas articulações, ou uma **estratificação** relacionada à lingüística funcional de Halliday (1985, 1994, 2004). Segundo Kress & Van Leeuwen (2001:4-8) os elementos principais dessa estratificação são **discurso** – os saberes socialmente construídos de um aspecto da realidade, **desenho** – o uso de recursos semióticos e modos semióticos para realizar o discurso numa determinada situação comunicativa, **produção** – a organização da expressão, e **distribuição** – referente à codificação técnica (impressão, gravação em áudio ou vídeo) do produto semiótico. Cabe, então, à teoria de comunicação multimodal analisar como os princípios semióticos operam através de diferentes canais – oral, escrito e pictórico.

Ao analisar a existência de um ou mais atos comunicativos em pôsteres ou cartazes, onde o visual se manifesta de forma direta e o verbal de forma indireta, ou implícita, Van Leeuwen sustenta que a comunicação multimodal deve, de fato, ser interpretada como “um único ato comunicativo, no qual a imagem e o texto se mesclam como os instrumentos de uma orquestra”⁸ (2004: 7). Ele segue afirmando que, uma vez que gêneros escritos combinam linguagem, imagens e elementos gráficos, e gêneros orais combinam linguagem e ação, os dois deveriam ser renomeados “gêneros inscritos” e “gêneros desempenhados”, com uma grande variedade de combinações de inscrição e desempenho. As apresentações que são objeto desta pesquisa refletem, naturalmente, a mescla de

⁸ “One single [multimodal] communicative act in which image and text blend like instruments in an orchestra.”

inscrição e desempenho a que Van Leeuwen se refere, o que é feito com diferentes graus de harmonia, usando-se a metáfora da orquestra por ele empregada.

2.1.3

A comunicação multimodal na perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional

Como dito na seção anterior, existe uma relação entre a linguística funcional e a teoria de comunicação multimodal sustentada por Kress e Van Leeuwen. Estes autores desenvolveram uma forma de “leitura” de imagens, uma Gramática do Design Visual⁹ (1996, 2000), que se baseia na Gramática Sistêmico-Funcional proposta por Halliday, segundo a qual

[A] gramática é um meio de representar padrões de experiência. [...] Ela dá aos seres humanos o poder de criar uma imagem mental da realidade, e dar sentido à sua experiência do que acontece em torno e dentro deles.¹⁰ (HALLIDAY, 1985:101)

Essa visão da linguagem como um sistema de significados, considera que a competência comunicativa de uma pessoa é sua capacidade de codificar e decodificar expressões de maneira interacionalmente satisfatória (NEVES, 1997). Para tanto, é necessário dar-se conta dos propósitos da interação, e Halliday (1985, 1994) sugere tres funções da linguagem que os realizam. São elas a função **ideacional**, que trata da representação de experiências do mundo; a função **interpessoal**, ligada às interações sociais; e a função **textual**, relacionada à estrutura e ao formato do texto.

A leitura de imagens proposta por Kress e Van Leeuwen (1996, 2000) também faz uso de tres funções que tratam de experiências, interações sociais e estruturas, e buscam explicar como os significados são construídos através de diferentes cores, formas e estruturas de composição. A função **representacional**, à semelhança da função ideacional de Halliday, trata das estruturas que constroem visualmente a “natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem”¹¹ (UNSWORTH, 2001:72). A função **interativa**,

⁹ Reading Images: the Grammar of Visual Design

¹⁰ “Grammar [...] is a means of representing patterns of experience [...] It enables human beings to build a mental picture of reality, to make sense of their experience of what goes on around and inside them.”

¹¹ “[...] nature of events, the objects and participants involved, and the circumstances in which they occur.”

cujo foco são as relações entre os participantes representados, ou entre o observador e a imagem, desempenha papel semelhante ao da função interpessoal, uma vez que as imagens interagem com quem as observa e sugerem que atitude se deve ter em relação ao que é representado (VAN LEEUWEN e JEWITT, 2004). A terceira função, a função **composicional**, refere-se aos significados obtidos através da “distribuição do valor informativo ou da ênfase que é dada aos elementos textuais ou da imagem” ¹²(UNSWORTH, 2001:72). Nessa definição, percebe-se a referência ao entrelaçamento texto-imagem, que caracteriza a multimodalidade e a consequente necessidade de letramento visual, proposta por Royce (2002) e que transparece nas pesquisas de Sturken e Cartwright (2001), para quem “os observadores constroem o significado”, pois ao dizermos que uma imagem nos “fala”, dizemos, na verdade, que nos reconhecemos no grupo cultural ou tipo de público para quem a imagem foi feita. Na interpretação das autoras, “assim como os observadores criam significado a partir das imagens, também as imagens formam os espectadores”¹³(STURKEN e CARTWRIGHT, 2001:45).

Neste trabalho, sugiro que tanto as funções expressas pela comunicação visual quanto aquelas desempenhadas pela linguagem verbal estão presentes nos slides de Power Point produzidos e apresentados pelos aspirantes, e que a experiência de codificar e decodificar significados durante as apresentações constitui participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

2.1.4

A aprendizagem multimodal

A noção de que os aprendizes assimilam melhor os conteúdos que são apresentados simultaneamente através de mais de um modo não é recente. Estudos na área da Psicologia Cognitiva há muito tempo apontam para os benefícios da interação multimodal. Em 1946, Edgar Dale, em seu livro sobre métodos audiovisuais, sugeriu um modelo de classificação para vários tipos de situações educacionais mediadas, ao qual ele denominou o Cone de Experiências. Esse

¹² “[...] distribution of the information value or relative emphasis among elements of the text and image.”

¹³ “Just as viewers create meaning from images, images also construct audiences.”

modelo indica uma progressão que vai de experiências concretas, na base do cone, às abstratas, no topo, e objetiva auxiliar a compreensão das relações entre os vários modos semióticos e a retenção da informação. Segundo Dale, nós geralmente retemos 10% daquilo que é apresentado apenas por escrito, 20% do que é apresentado verbalmente, 30% do que vemos e 50% do que é apresentado por uma combinação desses modos (SAN JOSE STATE UNIVERSITY, 2004) .

Nos anos subsequentes, a ênfase em recursos audiovisuais na educação levou a leituras possivelmente equivocadas da obra de Dale, sendo o equívoco mais grave o de interpretar o cone não como o modelo descritivo originalmente proposto mas como uma teoria prescritiva, equívoco esse cujo ponto central reside em supor que “o valor de uma atividade aumenta na mesma proporção que seu realismo, e que a compreensão do aprendiz cresce a partir da experiência direta e progride para atividades cada vez mais abstratas”¹⁴ (MOLEND, 2003:3). Segundo esse mesmo autor, as próprias palavras de Dale levam a supor que ele claramente imaginava o cone como um sistema classificatório, e não como um instrumento para planejamento de aulas¹⁵.

De qualquer forma, o valor da utilização de modos diferentes em atividades educativas é amplamente percebido, como mostra a adaptação do cone representada na Figura 1 (PASTORE, 2003), onde se percebe uma classificação de atividades pedagógicas que partem de experiências concretas e se tornam cada vez mais abstratas. A teoria de Dale, segundo a qual os aprendizes retêm melhor as informações quando *fazem*, em relação a quando *ouvem*, *lêem* ou *observam*, deu origem a práticas interativas de sala de aula, como simulações ou roleplay, que mais se aproximam da experiência concreta.

¹⁴ “At the core of the misconceptions are the notions that the value of an activity increases with its realism and that the learner’s understanding grows by beginning with direct experience and progressing to increasingly abstract activities.”

¹⁵ “The cone, of course, is merely an aid to understanding this subject...something to help explain the relationship of the various types of sensory materials...(p. 52).”

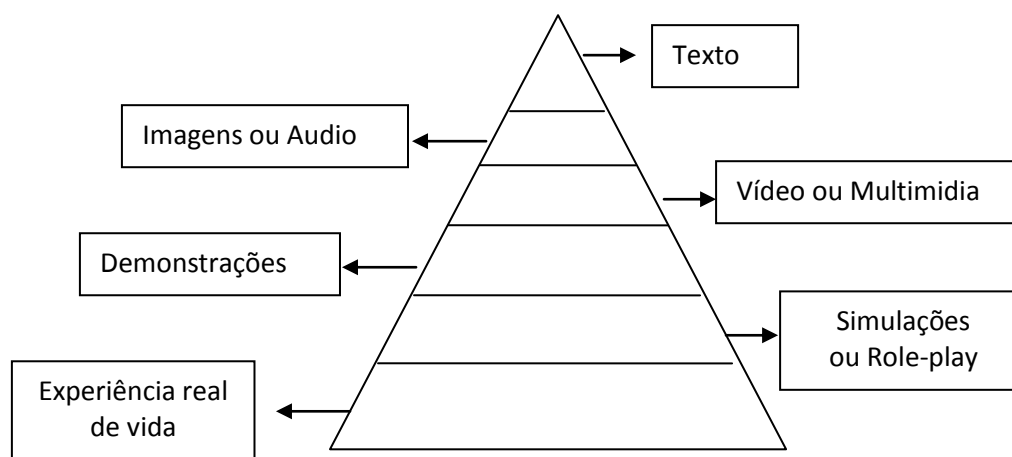


Figura 1 – Cone de atividades pedagógicas

Com o advento das mídias digitais e o consequente uso de computadores em sala de aula, o entrelaçamento entre linguagem escrita, sons e imagens estáticas ou em movimento passou a ocorrer com crescente frequência e a ocupar o interesse de vários estudiosos da área. Richard Mayer emprega a expressão **aprendizagem multimidiática** (*multimedia learning*) para referir-se ao processo cognitivo que ocorre nas situações em que os estudantes recebem informações em mais de um modo, por exemplo, através de palavras e imagens. Segundo ele,

Recentemente, o quase total monopólio dos modos de instrução baseados na palavra falada vem cedendo lugar à hipótese de que o aprendizado significativo ocorre quando os aprendizes constroem e coordenam representações múltiplas do mesmo material, incluindo representações visuais e verbais¹⁶ (1997:1).

O autor sustenta que ao definir este tipo de aprendizagem é importante estabelecer-se uma distinção entre *mídia de distribuição*, *modo de apresentação* e *modalidades sensoriais*. Na tentativa de encontrar uma correlação entre estes elementos e aqueles propostos por Kress e Van Leeuwen na estratificação multimodal mencionada na seção anterior deste capítulo, verifica-se que o primeiro termo refere-se ao meio físico usado para apresentar o material; por exemplo, áudio, impressão ou vídeo, e equivale ao elemento também denominado por Kress e Van Leeuwen de *distribuição*. O segundo refere-se ao modo semiótico escolhido, e espelha os elementos *desenho* e *produção*, que dizem

¹⁶ “In recent years, the once near monopoly of verbally based modes of instruction has given way to the hypothesis that meaningful learning occurs when learners construct and coordinate multiple representations of the same material, including visual and verbal representations.”

respeito à codificação semiótica da informação e sua organização. O último, que não encontra correspondente na estratificação de Kress e Van Leeuwen, refere-se aos canais de processamento empregados pelo aprendiz para apreender a informação, tais como o canal acústico ou visual.

Segundo Mayer, para melhor compreender como a aprendizagem multimidiática ocorre, é preciso levar-se em conta três suposições sobre o funcionamento da mente humana (MAYER e MORENO, 2003): o *duplo canal de processamento*, segundo o qual os seres humanos dispõem de canais separados para processar informação visual ou verbal; a *limitação de capacidade*, pois só uma quantidade limitada de informação visual ou verbal pode ser processada de cada vez; e o *processamento ativo*, uma vez que a aprendizagem significativa requer o processamento cognitivo daquilo que é apreendido pelos canais visual e acústico.

2.1.5

O discurso multimodal produzido pelos alunos

Apresentações feitas por alunos em sala de aula de língua estrangeira constituem naturalmente um objeto escolar, pois se, por um lado, os autores e os membros da plateia são aprendizes da língua em que elas são produzidas e conduzidas, por outro, durante as apresentações haverá sempre a presença de um professor que, ainda que se comporte como os demais membros da plateia, tem uma competência linguística bem superior a deles, e está, portanto em condições de interferir, corrigir ou ajudar, se for o caso. Ocorre que as apresentações, além de constituírem um tipo de gênero são também práticas sociais legítimas, uma vez que o ato de conduzi-las e delas participar fornece um contexto para uma determinada experiência humana. Temos então um objeto escolar e uma prática social articuladas pelo gênero, como sugerem Schneuwly e Dolz (2004), que mencionam as “práticas sociais de referência” (segundo Martinand, 1986) e desenvolvem a ideia de que cabe ao gênero promover essa articulação, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.

Schneuwly e Dolz partem da hipótese de que é “através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (2004:74). Se considerarmos que apresentações em sala de aula são um produto cultural da escola, precisaremos também admitir que constituem situações autênticas de comunicação, ainda que sendo uma variação do ***gênero de referência*** (2004:81), pelo fato de serem implementadas num lugar social diferente daquele em que foi originado. No caso dessas apresentações, o lugar é uma sala de aula, não um auditório ou lugar público, e elas têm por objetivo primordial a dinâmica de ensino-aprendizagem, e não a pura e simples transmissão de informação.

2.1.6

As apresentações orais

Segundo a abordagem da Nova Retórica, os gêneros discursivos são vistos como ação social, ou, como define Amy Devitt (2004), artefatos culturais mutáveis, com funcionalidade retórica e social. Para Anson, Dannels & St Clair (2005:172), os novos gêneros desenvolvidos para atender às necessidades de grupos de usuários formam categorias fluidas que refletem ideologias e valores, e são frequentemente “híbridos”, ou seja, trazem consigo características de outros gêneros, e apenas se consolidam como prática social reconhecida através da repetição.

Em se tratando de apresentações orais mediadas pelo recurso Power Point, podemos, segundo Marcuschi, usar a expressão “gêneros híbridos”, por terem diferentes formas e realizarem diferentes funções retóricas e sociais (2002:21). As apresentações, que, pela própria natureza, pressupõem a mescla ou uso simultâneo de diferentes sistemas semióticos, constituem um tipo de prática discursiva que depende do desenvolvimento da competência genérica multimodal. Essa competência não se restringe ao uso dos diferentes sistemas, mas refere-se, principalmente, ao entrelaçamento harmonioso das imagens, sons e texto, de modo a se criar situações comunicativas que possam abranger diferentes gêneros e registros. A harmonia é importante, já que, segundo vários autores, a já referida “crescente saturação das sociedades ocidentais pelas imagens” (ROSE, 2001:6), faz com que atualmente exista uma ênfase tão grande na representação visual que

se pode, em alguns casos, referir a “uma superdosagem de multimodalidade”, a qual acarreta uma conseqüente sensação de desconforto (VENTOLA et al, 2004).

Além da complexidade causada pela interseção da oralidade e da escrita, o gênero apresentação possui uma complexidade intrínseca, por não estar diretamente ligado à comunicação do dia a dia, e constituir, segundo Bakhtin, um exemplo de “gênero secundário”. De acordo com sua distinção entre gêneros “primários”, ou simples, e “secundários”, ou complexos, estes são formas de comunicação cultural altamente desenvolvidas e organizadas, que, “durante seu processo de formação absorvem (...) vários gêneros primários, ou simples” (1986:62). Bakhtin cita o exemplo de um fragmento de diálogo, o qual, inserido numa obra literária, perde sua função cotidiana e passa a existir somente como manifestação artística. Assim, numa apresentação, uma narrativa passa a ter sentido dentro daquele contexto específico, figuras passam a ser elementos que contribuem para o desenvolvimento de um argumento, e assim por diante.

No contexto de sala de aula, uma apresentação feita por alunos é, segundo Bergvall, um exemplo de um tipo de discurso acadêmico, já que este pode ocorrer “em diferentes níveis de formalidade e envolvimento pessoal, e com diferente número de participantes”¹⁷ (BERGVALL, 1992, In BERKENKOTTER, 1995:11). A aprendizagem deste, ou outro, gênero de discurso acadêmico, acontece “em cada nova ocasião de uso, pois cada nova situação, negociação ou atividade, oferece uma nova perspectiva” (BROWN et al, 1989:33). É importante também lembrar que, usando um conceito largamente difundido por Allwright, cada nova ocasião oferece “oportunidades de aprendizagem, dentre as quais todos os participantes poderão encontrar algo que lhes seja útil”¹⁸ (2005:14).

¹⁷ “Academic discourse takes place on a variety of levels [...], personal involvement, number of participants, etc.”

¹⁸ [...] learning opportunities, among which all the participants will be able to find something of use.”

2.1.7

O uso de Power Point

Ao comentar os avanços tecnológicos e o uso simultâneo de imagens e texto, diz Marcuschi que “hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com (...) o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a Internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita” (2002:19). Este cenário se verifica não apenas nos meios de comunicação de massa e nas empresas, como também no contexto de sala de aula. Em muitos ambientes escolares, notadamente em ambientes voltados para o ensino de idiomas, o tradicional quadro de giz está sendo substituído por quadros eletrônicos que permitem que neles se escreva, que se acessem dados arquivados, e que se faça conexão com a Internet em tempo real. Cada vez mais, o uso simultâneo de texto, sons e imagens faz parte da realidade de sala de aula, e é cada vez mais verdadeiro que

As tecnologias da informação se prestam à “visualização”, o fenômeno no qual a informação inicialmente codificada na forma escrita é “traduzida” para a forma visual, em grande parte porque a veiculação da informação é tida como mais eficiente no modo visual do que no verbal ¹⁹(KRESS, 2000:184).

Dentre as muitas atividades de sala de aula que pressupõem a interseção da oralidade e da escrita, destacam-se as apresentações, que, como anteriormente dito, constituem, segundo Marcuschi, “gêneros híbridos”, por terem diferentes formas e realizarem diferentes funções retóricas e sociais (2002:21). No gênero apresentação, o “letramento visual” a que se refere Royce aplica-se tanto à produção das mesmas quanto ao ato de assisti-las. Segundo Berkenkotter & Huckin, “os gêneros transformam-se com o passar do tempo, em resposta às necessidades sociocognitivas de seus usuários”²⁰ (1995:4), o que confere grande importância ao componente multimodal das apresentações da era da cultura eletrônica, uma vez que os usuários já estão acostumados à multimodalidade em seus computadores pessoais, telefones celulares, e demais equipamentos.

¹⁹ “Technologies of information lend themselves to ‘visualisation’, the phenomenon in which information initially stored in written form is ‘translated’ into visual form, largely because the transport of information is seen as more sufficient in the visual rather than in the verbal mode.”

²⁰ “Genres change over time in response to their users’ sociocognitive needs.”

Considerando-se a sala de aula do início do século XXI, é natural que o recurso utilizado para a produção de apresentações seja a mídia digital mais utilizada em todo o mundo para este fim – Power Point. Esse uso em larga escala, entretanto, tem sido objeto de crítica por teóricos como Edward Tufte, que declara que “no início do século XXI, centenas de milhões de apresentações em Power Point produzem trilhões de slides a cada ano”²¹ (2004:3), e considera o fato preocupante, pois, segundo suas investigações, o uso dos slides digitais reduz a qualidade analítica das apresentações, enfraquece a argumentação verbal e o raciocínio espacial, e quase sempre corrompe a análise estatística dos fatos.

Segundo Tufte, os slides ajudam o palestrante a organizar a apresentação, mostrar material visual variado, e veicular a apresentação em papel impresso ou na Internet, mas eles podem também levá-lo a mascarar informações com animações ou efeitos desnecessariamente elaborados, ou clip-art de má qualidade. Tufte afirma que Power Point definitivamente não é o melhor instrumento para se proceder a uma análise dos fatos, e prossegue explicando que o estilo cognitivo característico de uma apresentação utilizando este recurso inclui:

- simplificação do raciocínio, já que a informação é fragmentada em parcelas mínimas para ser contida nos slides;
- modelos de apresentação da informação seguindo um padrão altamente hierarquizado, mostrando níveis de importância marcados por pontos e identações;
- uma preocupação maior com a forma do que com o conteúdo;
- a tendência a transformar cada apresentação num momento de “venda”, ainda que não de produtos, mas de idéias.

Além dessas características, Tufte afirma que slides de Power Point têm uma resolução muito baixa, comparados a slides de 35mm ou papel impresso, e estão imensamente abaixo da capacidade visual humana. A baixa resolução, e a consequente má utilização espacial, levam a generalização, afirmações imprecisas, uso de slogans e argumentos superficialmente construídos, o que o leva a dizer

²¹ “Early in the 21st century, several hundred million copies of Microsoft Power Point turn out trillions of slides each year.”

que “muitas frases verdadeiras são longas demais para serem escritas num slide de Power Point, mas isso não quer dizer que se deva diminuir a verdade para fazê-la caber no slide”²² (TUFTE, 2004:4).

O autor prossegue argumentando que, como a quantidade de informação em cada slide é muito reduzida, muitos slides se tornam necessários, o que leva a audiência a se sentir enfadada com a repetição, e acarreta perda significativa de atenção. A seguir, ele menciona um outro problema que considera grave e está diretamente associado ao tipo de slide de Power Point mais usado em apresentações corporativas ou mesmo acadêmicas - a lista de pontos (*bullet points*). Citando um artigo da publicação Harvard Business Review (SHAW et al, 1998), Tufte afirma que este formato nos torna cognitivamente preguiçosos, pois os dados são apresentados de forma genérica demais, o que subestima o raciocínio da platéia; só podem ser agrupados de acordo com sequência, prioridade ou simples pertencimento a um grupo, o que estimula um pensamento linear, sem sofisticação; e, além disso, só podem mostrar um desses tipos de relação por vez, não mostrando as conexões entre essas relações. Por conseguinte, esse formato não incentiva a análise crítica ou o questionamento dos fatos, o que acarreta a trivialização do conteúdo.

De acordo com dados apresentados por Tufte, as pessoas podem ler de 300 a 1000 palavras impressas por minuto, assimilar a informação contida em tabelas com centenas de números nas páginas de economia ou esporte dos jornais, e ler competentemente mapas contendo de 5 a 40 MB de informação visual. Os slides de Power Point, entretanto, contém em média 40 palavras por slide, o que equivale a um tempo de leitura de 4 a 8 segundos, e constitui, segundo ele, um enorme desperdício da capacidade visual e cognitiva humana. Afinal, argumenta ele, citando o artista Ad Reinhardt, “se uma imagem não valer mil palavras, não presta para nada”²³ (TUFTE, 2004:12).

O autor conclui sua argumentação dizendo que o estilo de Power Point se impõe de forma agressiva; durante a fala, o apresentador faz uso de “pontos de força” (*power points*) que manuseia como projéteis (*bullets*) com os quais

²² “Many true sentences are too long to fit on a PP slide, but this does not mean we should abbreviate the truth to make the words fit.”

²³ “As for a picture, if it isn’t worth a thousand words, the hell with it.”

“alveja” a platéia, e através dos quais procura estabelecer sobre ela uma relação de domínio. Num slide típico, é possível detectar vários níveis de importância, cuja hierarquia não pode ser questionada pela platéia e deve ser aceita passivamente:

Nível 1: Título do slide

Nível 2: ● Marcador grande

Nível 3: ● Mesmo marcador, tamanho menor

Nível 4: ◆ Marcador de outro tipo

Nível 5: ◆ Mesmo marcador, tamanho menor

Tufte compara o estilo dominador de Power Point aos discursos políticos de sociedades hegemônicas, e cita o livro de Jás Elsner sobre o Império Romano, onde o autor sustenta que

O Estado Romano afirmava sua autoridade e legitimidade através do cerimonial (...). Na medida em que o poder é uma questão de apresentação, seu impacto cultural na antiguidade (e ainda hoje) reside na criação, manipulação e exibição de imagens”²⁴ (1998:53 in TUFTE, 2004:).

Tufte pondera que, assim como professores, apresentadores procuram explicar algo com credibilidade. Entretanto, elementos cruciais no processo ensino-aprendizagem, como o raciocínio, a formulação de hipóteses, a constatação ou reformulação das mesmas, o questionamento e a discussão não condizem com o estilo hierárquico de Power Point. Para ele é, portanto, perturbador constatar o uso crescente desse recurso em sala de aula.

Nesta pesquisa, busco analisar de que maneira esse recurso, de uso tão disseminado no meio empresarial e acadêmico, e ao qual tão severas críticas são feitas, foi empregado por alunos de inglês como língua estrangeira num contexto de formação profissional. É meu objetivo identificar como os slides foram construídos, como a informação foi neles codificada e, segundo depoimento dos autores, quais “oportunidades de aprendizagem” (*learning opportunities*)

²⁴ “The Roman state bolstered its authority and legitimacy with the trappings of ceremony [...] Insofar as power is a matter of presentation, its cultural currency in antiquity (and still today) was the creation, manipulation and display of images.”

(ALLWRIGHT, 2005) foram encontradas na experiência de produzir e conduzir as apresentações.

2.2 A comunidade de prática

2.2.1 A organização

A vida dos seres humanos implica num constante envolvimento em empreitadas de todos os tipos, desde a mais básica luta pela sobrevivência até a busca dos mais refinados prazeres. O envolvimento nessas empreitadas traz uma interação constante entre os participantes e o estabelecimento de objetivos comuns a serem atingidos. Com o passar do tempo, e a continuidade do contato entre as pessoas, desenvolvem-se práticas que refletem tanto a busca do objetivo comum quanto a rede de relações sociais estabelecida entre os participantes. Essas práticas são, portanto, características de um tipo de comunidade que partilha objetivos, hábitos e atitudes, e às quais faz sentido chamar-se *comunidades de prática* (Lave & Wenger, 1991).

Segundo Holmes (1999:174), essa expressão começou a ser associada aos estudos relativos a linguagem e gênero por Eckert & McConnell-Ginnet (1992), que, dando seguimento ao trabalho de Lave & Wenger, a definem da seguinte maneira:

Um grupo de pessoas comprometidas com uma empreitada. Modos de fazer, modos de falar, crenças, valores, relações de poder, em suma, práticas, emergem no curso dessa empreitada. Como construto social a comunidade de prática difere da comunidade tradicional basicamente por ser definida simultaneamente por seus membros e pelas práticas a que estes se dedicam²⁵ (1992:464).

Nessa descrição é possível perceber-se as três características identificadas por Wenger como as dimensões cruciais da comunidade de prática (1998):

²⁵ “An aggregate of people who come together around mutual engagement in an endeavor. Ways of doing things, ways of talking, beliefs, values, power relations – in short, practices – emerge in the course of this mutual endeavor. As a social construct, a CofP is different from the traditional community, primarily because it is defined simultaneously by its membership and by the practice in which that membership engages.”

- a existência de práticas compartilhadas, o que constitui a base para o relacionamento que torna possível a existência da comunidade;
- a noção de pertencimento, construída pelo grupo, e que envolve não apenas um objetivo comum, mas as negociações e a responsabilidade pelo desenvolvimento de um projeto;
- e a interdependência da identidade pessoal e de grupo, explicitada no desenvolvimento de um repertório compartilhado de expressões verbais, atitudes e gestos que fazem sentido dentro da comunidade em que se inserem, e, às vezes, apenas nela.

O cenário da Escola Naval, oferece, portanto, um enquadre privilegiado para o estudo de uma linguagem situada, e a investigação do “processo pelo qual os indivíduos tornam-se membros de uma comunidade cujos objetivos eles compartilham”²⁶ (Holmes, 1999:182).

Para Wenger (1998:85), a comunidade de prática oferece uma oportunidade de aprendizado natural, em oposição ao tipo de aprendizado que ocorre na escola, pois, ao invés de estudar conteúdos selecionados por professores, num contexto artificial, os membros assimilam comportamentos, atitudes e saberes diretamente relacionados ao seu meio social e suas necessidades. O ato de integrar uma comunidade de prática sempre envolve aprendizado sociolinguístico e permite a gradual transição do estado de “membro periférico” para o de “membro atuante” – se assim se desejar, pois é possível permanecer-se indefinidamente na periferia da comunidade, ou seja, dela participar sem grande envolvimento. Segundo Wenger, essa atitude voluntária difere grandemente de uma posição “marginal”, na qual a participação integral não é permitida ou aceita pelos membros da comunidade.

Cientes da existência de outros modelos teóricos de cunho sociolinguístico e psicológico, Holmes e Meyerhoff propõe uma comparação entre as características da comunidade de prática e aquelas sugeridas por duas outras teorias - a da identidade social e da comunidade de fala. A primeira, articulada por Henri Tajfel (1978), sugere que o comportamento social do indivíduo reflete sua aceitação da

²⁶ “[...] the process by which individuals acquire membership in a community whose goals they share.”

identidade do grupo a que pertence, e que essa identidade é obtida principalmente através de comparação com outros grupos (Tajfel e Turner, 1986:16-17). A segunda, fundamental nos estudos de linguística, foi definida por Labov (1972) como “um grupo de falantes que seguem uma série de normas e avaliam seu uso”. Para Holmes e Meyerhoff, “uma comunidade de fala é uma maneira de ser”²⁷ (1999:178), e o pertencimento a ela é determinado por características sociais ou comportamentais.

Algumas semelhanças e diferenças entre os três modelos teóricos podem ser vistas na Tabela 1, onde se pode perceber que a importância da interação com o grupo é acentuada na comunidade de prática:

Comunidade de prática	Comunidade de fala	Identidade social
Práticas compartilhadas	Normas e avaliação compartilhadas	Identificação compartilhada
Noção de pertencimento construída pelo grupo	A noção de pertencimento pode ser atribuída	A noção de pertencimento pode ser atribuída ou construída
Interdependência da identidade pessoal e do grupo	Pode não haver relação entre as identidades pessoal e do grupo	A relação entre as identidades não é clara
O processo de aprendizagem é social	É necessária a aceitação de normas	A aprendizagem é incidental

Tabela 1 – Semelhanças e diferenças entre tres modelos teóricos de cunho sociolinguístico

Para efeito deste estudo, considereirei que o modelo da comunidade de prática é o que melhor se aplica ao contexto dos aspirantes, uma vez que as quatro características detalhadas no quadro acima descrevem sua situação de vida escolar. As práticas compartilhadas são, na verdade, a essência da experiência de vida no ambiente militar, o que acarreta a construção da noção de pertencimento e a interdependência da identidade pessoal e do grupo. Com relação ao processo de aprendizagem, este é marcadamente social e está diretamente ligado às noções de “pertencer e ser aceito” ou “ser posto à margem do grupo e rejeitado”. A essas

²⁷ “A speech community is a way of being.”

duas situações, de cunho individual, alia-se o fato de que o corpo da Escola Naval é dividido em subgrupos de aspirantes, de acordo com a série que cursam ou a turma a que pertencem, e esses subgrupos buscam, simultaneamente, o pertencimento na instituição da Marinha e o destaque por seu brilhantismo acadêmico ou sua excelência em atividades físicas.

Por estes motivos, penso que o cenário da Escola Naval, oferece um enquadre privilegiado para o estudo desse tipo de comunidade e de uma linguagem situada, uma vez que, por sua própria natureza, a instituição constitui um universo fechado, geograficamente afastado do resto da cidade e onde os membros vivem em regime de internato, sem contato presencial frequente com outras pessoas que não os demais membros da comunidade. Instalada na Ilha de Villegagnon, no Rio de Janeiro, a Escola Naval é a mais antiga instituição de ensino superior do Brasil e destina-se à formação de oficiais da Marinha. O ingresso a ela se dá por concurso público e os aspirantes, homens jovens cuja idade varia entre 18 e 23 anos, aí permanecem durante todo o curso, apenas se ausentando durante períodos de férias ou, às vezes, fins de semana. Como é uma organização militar, o funcionamento da Escola Naval tem as seguintes características: busca desenvolver o senso de patriotismo, é pautado pela disciplina e a hierarquia, e é estruturado como um sistema complexo de relações onde é preciso haver confiança mútua entre os participantes, uma vez que o bom ou mau desempenho de um pode significar o sucesso ou o fracasso de todo o grupo.

2.2.2 A expressão

Num contexto geograficamente restrito como é o da Escola Naval, as características básicas da comunidade de prática tornam-se muito evidentes, e podem ser observadas, por exemplo, na produção dos aspirantes para uma publicação interna – *A Chalana*. Essa publicação, totalmente manuscrita, produzida e distribuída pelos aspirantes, sem a participação, porém com o aval de seus superiores, é uma prática tradicional da instituição e sua existência remonta a quarenta ou cinquenta anos, sempre com o mesmo nome. A finalidade da revista, segundo a interpretação de um dos oficiais que aí atua como professor, é oferecer

um contraponto à disciplina rigorosa da escola. A transcrição da entrevista conduzida pela pesquisadora, na qual esse e outro oficial deram seu depoimento sobre a publicação, encontra-se no Anexo 1.

Oficial E – [...] a instituição militar, ela prima pela hierarquia e pela disciplina, e o humor é uma forma saudável de exercer a crítica, e que é tolerada pela instituição. (l. 18-20)

O viés do humor está presente a partir do nome da revista – chalana é uma espécie de embarcação de fundo chato, utilizada para transportar mercadorias, e que difere grandemente das sofisticadas embarcações militares utilizadas pelos aspirantes em seus treinamentos. Quanto ao fato de a revista ser totalmente manuscrita, apesar de haver na escola recursos tecnológicos à disposição dos aspirantes, os dois oficiais entrevistados afirmam que a aparência artesanal é intencional e apresentam para isso duas interpretações: a da tradição e a da busca pelo efeito humorístico:

Oficial J- Sempre foi assim, é uma coisa mais ou menos tradicional. (linha 69)

[...]

Oficial E - Eu acho [...], isso é uma hipótese minha, que isso faz parte dessa lógica aí da crítica, do humor [...], o fato de manter desenhos mais espontâneos [...] dá uma cara assim meio clandestina [...] dá um pouco essa cara meio pirata. (linhas 93-100)

Numa perspectiva da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992, 2003) pode-se notar que o texto da revista, tanto escrito quanto pictórico, apresenta a dimensão semiótica das redes de práticas sociais em que os aspirantes se envolvem. Essas práticas compreendem diversos elementos, tais como atividades, relações sociais, tempo e lugar, objetos e instrumentos, crenças e valores, e, ainda segundo Fairclough, são dialeticamente relacionadas, ou seja, são elementos diferentes mas não totalmente separados, de modo que cada um internaliza os outros sem se anular.

À guisa de exemplo, o uso de linguajar específico e as referências a situações de vida na Escola Naval ficam bem claros na Figura 2, que mostra a capa da revista que foi veiculada no final do ano de 2007. Cabe lembrar que, até o momento de elaboração deste trabalho, a capa, assim como o restante da revista, continuavam sendo produzidos inteiramente a mão.



Figura 2 – Capa da revista *A Chalana*

Para compreender a mensagem contida na capa é preciso ter em mente que a publicação foi veiculada no final do ano, quando os aspirantes do 4º ano se formam oficiais e deixam vagos os cargos que ocupavam na redação da revista ou outras atividades acadêmicas. Na ilustração, “Darth Velo”, cujo nome obviamente remete a Darth Vader, o vilão da série de filmes Star Wars, entrega simbolicamente o espadim (desenhado como o sabre de luz do filme) a “Peixe Vita”, que lhe sucederá (“I have the power now!”) na presidência da SAPN – Sociedade Acadêmica Phoenix Naval, instituição acadêmica tradicional na Escola. Nota-se que “Peixe” está ciente que os bailes, grêmios e festas com que sonha, e por quem será responsável a partir de 2008, trazem um potencial de problema, ou trabalho extra, como indica o abacaxi. Ao mesmo tempo, “Darth” sonha com a famosa viagem dos novos guardas-marinha, quando dará a volta ao mundo a bordo do navio-escola U27.

A análise da capa da revista *A Chalana* ilustra a necessidade da existência de um repertório compartilhado para a compreensão de significados (WENGER,

1998:85). Gisele Castro, em sua monografia sobre o linguajar marinho (2007), menciona que uma das características desse linguajar é, por exemplo, o uso do alfabeto radiotelefônico internacional, onde cada letra é identificada por uma palavra (A=ALFA, B=BRAVO, C=CHARLIE, etc) a fim de minimizar o mau entendimento de letras com sons semelhantes, como é o caso de P e B ou T e D, em transmissões por rádio. Essas palavras, agrupadas, remetem a expressões que podem ser elogiosas, neutras ou ofensivas, e cuja compreensão implica na familiaridade com o repertório. Para ilustrar o uso desse alfabeto, Castro cita a expressão Bravo Zulu, usada como saudação ou elogio. e explica a gênese dessa expressão:

Em tempos remotos, apenas o Comandante (ALFA) do navio possuía um local para repouso separadamente do restante da tripulação. Mesmo o Imediato (BRAVO) e os outros oficiais se alojavam junto aos praças em um único compartimento.

Nas diversas atividades a bordo, o Comandante expressava sua satisfação ou insatisfação com o trabalho desenvolvido mandando, no caso de insatisfação, que a tarefa fosse repetida até a perfeição, ou, no caso de ótimo desempenho, que o Imediato distribuisse rum a toda a tripulação como forma de recompensa pelo trabalho bem realizado. A ordem então era dada: “Rum de BRAVO (Imediato) a ZULU (toda a tripulação)”.

O aspecto de recompensa presente na distribuição de rum no navio é transferido à expressão Bravo Zulu, que funciona como elogio entre os membros de Organizações da Marinha.

Um exemplo desse emprego pode ser encontrado na revista *A Chalana*, num trecho onde a equipe de redação tece elogios a um aspirante, dizendo

É isso aí [...], Bravo Zulu garoto, boa sorte nas novas empreitadas, são os votos da equipe Chalana!

Numa perspectiva de comunidade de prática, esse uso do linguajar marinho na revista constitui um elemento bastante significativo, pois apresenta um conjunto de palavras e expressões cuja compreensão pressupõe compartilhamento de experiências, e cujo uso envolve uma iniciação, um aprendizado. Como já mencionado, associar-se a uma comunidade de prática implica em adotar inicialmente uma posição periférica e gradualmente assumir

uma posição de pertencimento, num processo que inevitavelmente envolve a aquisição de competência sociolingüística (HOLMES,1999).

2.2.3 O discurso masculino na Escola Naval

A Escola Naval, ao contrário de academias de marinha em outros países, não oferece vagas para mulheres. Existem mulheres em suas dependências, mas são professoras/ instrutoras ou funcionárias que aí trabalham, mas não residem. O convívio entre os membros é, portanto, basicamente masculino. Estudos sobre a relação entre linguagem e gênero masculino e feminino têm apontado evidências de que o gênero é uma característica socialmente construída, e não um fator externo e imutável, atribuído ao indivíduo desde o nascimento (BERGVALL, 1999, BUCHOLTZ, 2004). Segundo Eckert & Mc-Connell-Ginnet (1992), é preciso focar a questão do gênero masculino / feminino em toda a sua complexidade: como ele é construído através de prática social e como essa construção se mescla à de outros elementos de identidade e de linguagem. Teóricos como Butler sugerem que a noção de sexualidade é tão culturalmente construída quanto a de masculinidade/ feminilidade, de modo que a diferença entre os termos termina não sendo diferença nenhuma²⁸ (BUTLER, 1990:7).

Num artigo sobre a tendência à masculinidade na língua inglesa, Cheshire (2008) faz referência a um outro artigo seu, escrito em 1985, no qual ela afirmava que à medida em que os papéis sociais de homens e mulheres fossem se modificando, a linguagem também se modificaria, equiparando-se ao cenário cultural. O artigo de 2008 comenta sobre as mudanças ocorridas e sugere que talvez não seja tão difícil corrigir o preconceito masculino numa língua; é fundamental, entretanto, que as pessoas queiram fazê-lo (2008:7). A linguagem situada dos aspirantes de marinha, ilustrada na revista *A Chalana*, certamente oferece vários exemplos de preconceito, expressos tanto de forma pictórica quanto verbal. De um modo geral, a figura feminina é tratada como objeto de prazer e as mulheres são representadas como passivas e disponíveis ou provocantes e alvo de conquista. O elemento comum a todas as referências é a expressão da sexualidade

²⁸ “[...] ‘sex’ is as culturally constructed as gender [...], with the consequence that the distinction between sex and gender turns out to be no distinction at all.”

dos aspirantes, no sentido que Bucholtz atribui à palavra: um sistema constituído por ideologias, práticas e identidades que dão um significado sociopolítico ao corpo (2004). Pode-se, portanto, dizer que a linguagem dos aspirantes da Escola Naval reflete um contexto social altamente hierarquizado, corporativo e sexualmente preconceituoso. Ao redigir uma publicação de cunho informal, em sua própria língua, essas características se manifestam sob a forma de humor.

As apresentações em Power Point produzidas e conduzidas durante as aulas de inglês oferecem a oportunidade de se observar em que medida a comunidade de prática pode ser entrevista num contexto mais formal, com o uso de uma língua estrangeira. Este trabalho analisa, por exemplo, de que modo o estilo cognitivo de Power Point, descrito por Tufte (2004) como autoritário e hierarquizante é usado por membros de um grupo social no qual hierarquia e autoridade têm grande importância. Quanto ao linguajar marinho, a que se refere Castro (2007), o trabalho investiga o uso do alfabeto radiotelefônico (possível na língua estrangeira, dada a sua natureza internacional), e de que modo os demais termos e exemplos de linguagem situada encontram expressão em apresentações preparadas e conduzidas em inglês. O trabalho busca também identificar se a linguagem tendenciosamente masculina e as atitudes preconceituosas evidenciadas na revista *A Chalana* se refletem nos textos produzidos para os slides e transparecem nas imagens para eles selecionadas.

Um outro aspecto da comunidade de prática observado neste trabalho é a escolha dos temas abordados nas apresentações, pois a mescla de vivências dos participantes faz da experiência de produzir e conduzir apresentações uma oportunidade de trocar impressões e opiniões, em suma, a oportunidade de aprendizagem descrita por Allwright (2005).

2.3

A vida em sala de aula

2.3.1

A complexidade

Segundo Wright (2006), a sala de aula é um contexto ao mesmo tempo simples e complexo. Em suas palavras, é simples se a definirmos como o lugar onde, presume-se, o ensino e a aprendizagem ocorrem, uma visão simplista e reducionista que não leva em conta as complexidades inerentes à linguagem, ao processo de aprendizagem, e ao relacionamento do professor com os aprendizes e entre estes. A complexidade do contexto, portanto, torna-se evidente ao considerarmos que “os componentes sociais e pedagógicos da sala de aula são elementos entrelaçados, não separados”²⁹ (WRIGHT, 2006:65) Na visão de Doyle (1986: 394-5), a sala de aula apresenta características facilmente observáveis, tais como

- *multidimensionalidade*, dada a quantidade e a variedade de acontecimentos;
- *simultaneidade*, já que vários desses acontecimentos ocorrem ao mesmo tempo;
- *imprevisibilidade*, pois, muitas vezes, as atividades tomam rumos inesperados.

Essas características, aliadas à rapidez com que as ações se sucedem, à sua forma pública, e ao fato de que os grupos compartilham uma história comum, obviamente contribuem para a mencionada complexidade.

A par dessa visão descritiva, Breen (2001a) sugere que a sala de aula pode ser socioculturalmente interpretada como *interativa, diferenciada, coletiva, assimétrica e normativa*, pois os participantes interagem entre si, interpretam os eventos cada um à sua maneira, possuem uma realidade psicológica de grupo, têm diferentes papéis, direitos e deveres, e, constantemente, avaliam uns aos outros – não apenas em sua capacidade de professor/aprendizes, como também em suas características pessoais. As duas visões deixam claro que, tanto para os professores quanto para os alunos, a vida na sala de aula está longe de ser simples.

²⁹ “[...] the social and pedagogical strands of classroom life as intertwined, rather than separate.”

Estudos recentes apontam para a “irredutível complexidade do fenômeno de ensino-aprendizagem de língua em sala de aula”³⁰ (ALLWRIGHT, 2006:13), e a necessidade de se estabelecer uma relação entre os saberes docentes e o desenvolvimento dos aprendizes. Freeman (2006) investiga de que modo o ensino afeta a aprendizagem, e afirma que “esta questão [...] demanda diferentes maneiras de se entender a relação entre saber docente, aprendizagem profissional e ensino de sala de aula”³¹ (FREEMAN, 2006:244). Para ele, este é o “problema do verbo”, pois a maneira de se completar a frase “*O que os professores sabem e fazem _____ o que os alunos sabem e fazem*”, indica o tipo de relação que se quer privilegiar. Freeman descreve os seguintes tipos de relação (2006:257-260):

- ao se dizer que “*o que os professores sabem e fazem **dirige ou orienta** o que os alunos sabem e fazem*”, evidencia-se uma relação de causalidade e determinismo, a qual investe o professor do poder de direcionar a aprendizagem dos alunos. Esta visão retrata um quadro de ensino-aprendizagem onde implicitamente o saber do professor é mais importante que o dos alunos, uma vez que cabe a este saber direcionar o saber dos demais participantes. Uma possível consequência dessa visão é a existência de uma distância emocional considerável entre professor e aprendizes;
- por outro lado, ao se dizer que “*o que os professores sabem e fazem **contribui para ou influencia** o que os alunos sabem e fazem*”, a distância emocional entre os participantes é reduzida e há uma valorização dos saberes discentes. Neste cenário, o papel do professor é mais o de facilitador da aprendizagem do que o de orientador, e o aprendiz tem um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem, o que lhe atribui uma responsabilidade também maior;
- ao se dizer que “*o que os professores sabem e fazem **cria oportunidades de aprendizagem para** o que os alunos sabem e fazem*”, expressa-se uma relação de interação e deixa-se claro que os saberes de todos os

³⁰ “[...] the essential and irreducible complexity of the phenomenon of classroom language learning and teaching.”

³¹ “This question [...] demands different ways of conceiving the relationship among teacher knowledge, professional learning and classroom teaching.”

participantes são vistos como complementares e constituintes do processo. Essa visão aproxima emocionalmente o professor dos alunos e valoriza o papel destes como agentes da própria aprendizagem.

Ao tecer considerações sobre a terceira perspectiva, Freeman cita Allwright, quando este diz que mesmo a melhor atividade “não poderá determinar o que será aprendido, mas garantir que haverá oportunidades de aprendizagem dentre as quais os participantes poderão encontrar algo que lhes interesse”³² (ALLWRIGHT, 2005:14). Freeman ressalta, entretanto, que ainda que o ensino não seja percebido como responsável direto pela aprendizagem, a relação entre os dois processos é crucial. Voltando a citar Allwright, ele afirma ser necessário encontrar um sistema através do qual “ensinadores e ensinados desenvolvam simultaneamente sua compreensão daquilo que estão fazendo como alunos ou professores”³³ (ALLWRIGHT, In FREEMAN, 2006:260).

Para efeito de minha pesquisa, a visão de aprendizagem adotada foi a terceira, ou seja, a visão de que saberes docentes e discentes interagem e se complementam. Nesse cenário, a preparação e a implementação de uma apresentação oral utilizando o recurso Power Point foi por mim considerada como uma oportunidade de aprendizagem, já que as orientações oferecidas aos alunos determinavam a data e o tempo disponível, e sugeriam elementos linguísticos a serem utilizados nos diversos estágios da apresentação, mas os deixavam livres para escolher o tema, o conteúdo e a formatação dos slides, bem como a técnica de se dirigir ao público – de modo a oferecer *oportunidades de aprendizagem* nas quais todos pudessem encontrar algo que lhes interessasse.

³² “[...] the best task design will not seek to determine what shall be learned, but to guarantee the provision of *learning opportunities* among which all the participants will be able to find something of use.”

³³ “[...] a way of getting teaching and learning done so that the teachers and learners simultaneously develop their own understanding of what they are doing as learners and teachers.”

2.3.2

O conceito de qualidade de vida

Ao discorrer sobre o conceito de qualidade de vida em sala de aula, Gieve e Miller (2006:18) fazem referência à tensão existente entre a orientação educacional tecnicista, que enfatiza a obtenção de um nível de produtividade pré-determinado como indicador de qualidade, e a orientação humanista, voltada para o processo de desenvolvimento. Dentro dessa visão humanista, professores e alunos são vistos como membros de várias comunidades de prática (LAVE & WENGER, 1991), pois todos pertencem a grupos que compartilham “modos de fazer, modos de falar, crenças, valores, relações de poder, em suma, práticas”³⁴ (ECKERT & MCCONNELL-GINETT, 1992:464). Gieve e Miller prosseguem argumentando que, como membros de vários diferentes grupos, todos têm múltiplas e complexas identidades, e não são, portanto, apenas professores e alunos, mas pessoas que falam umas às outras, o que traz uma inevitável mescla da vida institucional à vida pessoal na sala de aula.

A mescla de vivências dos participantes faz da sala de aula um ambiente naturalmente rico e propício ao descobrimento e à troca de impressões, opiniões e sugestões. Segundo Gieve e Miller, a consciência da existência de uma série de restrições externamente impostas, mas também, por outro lado, a percepção dos participantes de que dispõem de capacidade para lidar com essas restrições, têm um efeito fortalecedor que pode ser estendido a outras esferas da vida (2006:41). Na experiência que constitui o foco desta pesquisa, a preparação e implementação de apresentações utilizando o recurso digital Power Point, os alunos tiveram a oportunidade de refletir de várias maneiras sobre sua atuação como aprendizes de inglês como língua estrangeira: suas motivações, suas estratégias de aprendizagem, seu grau de dependência ou autonomia, suas atitudes. Considerando as diferenças individuais, é possível supor que cada um dos aspirantes tenha encontrado na experiência algo que venha a aplicar em situações futuras.

A tarefa de pesquisar sobre um tema, produzir um texto e fazer uma apresentação aos colegas de turma é parte integrante do sistema de avaliação dos

³⁴ “Ways of doing things, ways of talking, beliefs, values, power relations – in short, practices”

aspirantes. Como já anteriormente dito, a habilidade de falar em público, tanto em português quanto em inglês, é um elemento importante na formação de oficiais de Marinha, e, portanto, valorizada. Uma característica da Escola Naval é a sintonia com os avanços tecnológicos, e todas as salas de aula são equipadas com computador e projetor. Os professores normalmente usam mídias de representação visual, como Power Point, e é esperado que, ao fazer apresentações, os aspirantes também usem esses recursos audiovisuais.

Paralelamente ao uso da tecnologia, espera-se, no contexto da Escola Naval, que os aspirantes mantenham uma postura compatível com o ambiente rígido e hierarquizado de uma instituição militar, onde o respeito aos superiores (oficiais, professores e aspirantes de séries mais avançadas) é esperado, e a presteza no cumprimento de ordens é valorizada. Essa visão de clara desigualdade entre participantes, e a naturalidade com que por um lado se dá ordens e por outro se é obrigado a obedecer, conflita com as tendências pedagógicas contemporâneas que valorizam a dimensão emocional da vida em sala de aula. McLaughlin (1991, 1994), por exemplo, sugere que o manejo de sala de aula baseado em controle e obediência é limitado, e propõe uma situação em que a responsabilidade seja mais valorizada que a obediência, e onde se estabeleça entre professor e alunos uma atmosfera de aceitação e confiança, com envolvimento numa empreitada comum. Em suas palavras, “não faz sentido separar o modo como se mantêm as relações em sala de aula do modo como se ensina; o primeiro é parte integrante do segundo”³⁵(1994:78).

Nesta pesquisa, procuro analisar de que maneira membros de uma comunidade de prática voltada para a obediência à autoridade e a observância à normas rígidas de conduta interpretam as oportunidades de aprendizagem presentes na produção e condução de apresentações em Power Point para membros de seu grupo.

³⁵ “There is no sense in divorcing how one establishes and nurtures classroom relationships from how one teaches; the former is part and parcel of the latter.”

2.3.3

As oportunidades presentes

Como a vida em sala de aula afeta diretamente tanto alunos quanto professores, vários teóricos buscam compreender de que modo os professores lidam com as diferentes oportunidades que aí se apresentam. Para Tony Wright (2006), por exemplo, a preocupação maior de um professor-educador é proporcionar uma experiência educacional da mais alta qualidade possível a seus alunos. Diz ele, entretanto, que essa afirmação aparentemente simples esbarra na constatação de que o trabalho do professor está sempre em processo de ajuste, e a sensação de satisfação pelo sucesso obtido raramente dura muito. Na verdade, dada a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, “a experiência bem sucedida de hoje pode ser o pequeno fracasso de amanhã”³⁶ (2006:64).

Com o objetivo de melhor compreender a complexidade inerente à vida em sala de aula de modo a aperfeiçoar sua qualidade, Wright analisa o conhecido conceito de “manejo de classe” (classroom management) e propõe uma alternativa que, a seu ver, oferece maiores possibilidades de unir os elementos sociais e pedagógicos que coexistem e mutuamente se influenciam na sala de aula. Sua proposta difere da interpretação usual de manejo de classe, a qual enfoca basicamente a organização e o controle das atividades e dos grupos, como sugerido por Ur (1996), e busca interpretar o que professores e alunos fazem em sala de aula como formas de iniciar e implementar eventos e processos. Além disso, procura considerar de que modo esses eventos e processos influenciam a maneira como os participantes pensam, sentem e agem (WRIGHT, 2006:64). A esta proposta, Wright denomina “o manejo da vida de sala de aula” (*managing classroom life*), e afirma estar ela alinhada às tendências pedagógicas contemporâneas, que sugerem ser a vida de sala de aula mais do que a simples implementação de uma metodologia (BRUMFIT, 2001; KUMARADIVELU, 2001).

Ao mencionar os elementos sociais e pedagógicos constituintes do ambiente de sala de aula, Wright cita Allwright (1996), para quem os objetivos pedagógicos de aprendizagem frequentemente conflitam com os objetivos sociais de evitar

³⁶ “Today’s good educational experience can be tomorrow’s minor disaster.”

exposição ou embaraço, o que certamente contribui para a complexidade geral da sala de aula. Tomando-se a Escola Naval como exemplo, existe, por um lado, o objetivo pedagógico da capacitação para o uso da língua inglesa em situações comunicativas do dia a dia e também em situações formais de apresentações durante viagens a outros países ou por ocasião de visita de oficiais estrangeiros ao Brasil. Não menos importante que este objetivo institucional é o aspecto social de aceitação por parte do grupo, cuja importância está relacionada ao fato de que a experiência de sala de aula implica em convivência que tem “continuidade ao longo de dias, semanas, meses e, às vezes anos, com um grupo consistente de participantes”³⁷ (GIEVE & MILLER, 2006:31), o que é certamente o caso dos jovens aspirantes, que estudam e vivem juntos durante os quatro anos de duração do curso.

No contexto desta pesquisa, os aspirantes expressam tanto a preocupação com a aceitação pelo grupo quanto a percepção de que, inerentes à experiência de produzir uma apresentação, há oportunidades de aprendizagem a serem aproveitadas, como se verá no Capítulo 4. Estando os aspirantes engajados num meio militar, altamente hierarquizado e voltado para o sucesso, suas percepções refletem a preocupação com o autocontrole, a disciplina e o domínio da situação. Em suas palavras:

- “Aprendi que dificuldades sempre podem ser superadas, mesmo em inglês” (Aspirante Cesar)
- “Aprendi a manter a calma durante as apresentações; aprendi a me portar diante de meus pares, quando os mesmos faziam algum comentário que eu não gostava” (Aspirante Vitor)
- “Eu ganhei mais confiança para fazer uma apresentação em Inglês, já que na ocasião eu não tinha nada de especial para mostrar, apenas a minha presença e minha história” (Aspirante William)

³⁷ “[...] continuity over days, weeks, months and sometimes even years of fairly consistent membership.”

- “O mais satisfatório foi ter feito uma apresentação de tema livre, o que permitiu que eu escolhesse um tema que eu gostasse e **dominasse** (grifo meu), facilitando muito o trabalho” (Aspirante Hugo)

O contraste entre uma possível percepção de ganho linguístico e a constatação de que os aspirantes citados, de fato, valorizam na experiência aspectos como a postura, a desenvoltura, a habilidade de lidar com imprevistos, e a habilidade de prender a atenção da platéia, reforça a noção de complexidade no ambiente de sala de aula. Essa discrepância entre expectativa de ganho linguístico em atividade desenvolvida num idioma estrangeiro e expectativa de projeção pessoal através de firmeza de atitude reflete a sugestão feita por Allwright de que o foco da observação de sala de aula deve ser mais na compreensão do que na solução de problemas (2006:13), e que a compreensão tem um valor intrínseco, desvinculado do objetivo de “tornar o ensino mais eficiente” (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991:Epilogue).

2.3.4

A dimensão socioemocional

A aprendizagem em sala de aula, ao contrário da aprendizagem que ocorre em ambientes informais, é deliberadamente situada e restrita por circunstâncias espaço-temporais. Segundo Wright, essas circunstâncias “constituem os limites do mundo para professores e alunos” – por toda a vida, para muitos dos primeiros, e por períodos cada vez mais longos para os segundos, já que a noção de aprendizagem continuada ganha cada vez mais popularidade³⁸ (WRIGHT, 2006:75). Assim, tempo e espaço são as características constantes em sala de aula, onde se mesclam os elementos *recursos, envolvimento e participação*.

O primeiro elemento, recursos, inclui, além dos óbvios recursos materiais existentes no ambiente escolar, a experiência de vida dos alunos – o que eles

³⁸ “To teachers and learners [...] these are the boundaries of their world for long periods of time: for the lifetime of many teachers, and increasingly for learners, for [...] practice of lifelong learning gains currency.”

sabem, o que já fizeram ou ainda não fizeram, sua inteligência e seus estilos de aprendizagem. Segundo Wright, por abranger uma gama de aspectos sociais e psicológicos, esse elemento pode ser absorvido pelos outros dois. Sendo assim, envolvimento e participação constituem os principais elementos da vida em sala de aula e determinam sua dimensão socioemocional. A dimensão social vem sendo estudada através da análise do discurso de sala de aula desde que a pesquisa conduzida por Sinclair e Coulthard (1975) apontou padrões recorrentes e observáveis nesse discurso. Posteriormente, estudos como os de Seedhouse (1997, 2004) mostraram que o discurso de sala de aula é um tipo de discurso institucional, afetado pelo ambiente físico da escola e pelas relações que aí se estabelecem entre os participantes. Quanto à dimensão emocional, ela está intimamente ligada a questões de motivação (DÖRNYEI, 2001) e aprendizagem em zonas de desenvolvimento proximais (VYGOSTKY, 1978), uma vez que ambas estão ligadas a emoções positivas.

A motivação fornece a iniciativa necessária para perseverar na aprendizagem e enfrentar os possíveis desafios, desenvolvendo uma qualidade que Claxton chamou de “resiliência” (1999) e permite ao aprendiz lidar com situações de frustração e buscar satisfação e amor-próprio aumentado. Quanto ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, os estudos de Vygotsky apontam para uma relação estreita entre cognição e afetividade, e indicam que as reações dos alunos à linguagem são essencialmente emocionais. Desse modo, a aprendizagem nas zonas proximais pode ser acentuada por uma atitude receptiva por parte do professor e pelo apoio por parte dos outros membros do grupo.

De acordo com Wright, envolvimento e participação se mesclam no conceito de engajamento, o qual é um fator determinante na transformação de *exposição de conteúdo em real aprendizagem e compreensão* (2006), num ambiente em que, segundo McLaughlin (1991, 1994), o controle das atividades é negociado e não imposto. Em minha pesquisa, busco avaliar de que maneira a elaboração de uma apresentação com o recurso digital Power Point pode contribuir para a instauração de uma atmosfera positiva, que crie oportunidades de aprendizagem e maximize a qualidade de vida em sala de aula.