

O AMBIENTE VIRTUAL E O TEXTO EM MOVIMENTO

Sílviamaria Guerra Anastácio
Instituto de Letras da UFBA
Denise Chaves de Menezes Scheyerl
Instituto de Letras da UFBA
Célia Silva
Faculdade de Medicina da UFBA

RESUMO: *O trabalho se propõe a analisar o discurso do aluno, fundamentando-se em teóricos relevantes, quer da Psicologia Motivacional, como Seligman, quer da Comunicação Virtual, como Pierre Lévy. Convidado, especialmente, a interagir com o outro, em uma área sem fronteiras espaciais definidas, o aprendiz é levado a percorrer um texto móvel, lançando mão de dispositivos hipertextuais. Essa construção coletiva online permite remissões potencialmente infinitas, dentro de uma abordagem interativa, em que os novos suportes midiáticos podem fornecer eficientes instrumentos para as oficinas de leitura e produção de textos em língua estrangeira.*

PALAVRAS-CHAVE: *Comunicação virtual; Hipertexto em LE; Oficina de escrita*

ABSTRACT: *This essay proposes an analysis of the students' discourse, especially taking into account Seligman's thesis on Motivational Psychology and Pierre Lévy's relevant work on Virtual Communication. Being often invited to interact with their peers within an area without definite spacial frontiers, the students are often encouraged to deal with non-fixed texts. As for their collective written production online, it opens a way to potentially infinite remissions within an interactive approach, whose mediatic environment works as an efficient tool for reading activities and textual production in foreign language teaching.*

KEY-WORDS: *Virtual communication; Hypertext in LE; Written workshop*

Considerações iniciais

Este ensaio pretende registrar reflexões e algumas atividades relacionadas ao projeto “Representações intersemióticas em oficinas de escrita”, aplicado em uma turma do Departamento de Letras Germânicas e outra no Núcleo de Extensão da UFBA; o público-alvo da graduação constituiu-se de alunos de inglês como língua estrangeira, enquanto o da extensão se compunha de uma turma de língua alemã.

Acredita-se que apesar de se viver sob a influência do paradigma da pós-modernidade, que preconiza a relevância de se estudar o processo, ao invés de focar apenas o produto final a ser avaliado, os cursos de leitura e produção de textos têm, na sua maioria, adotado uma abordagem que enfatiza mais os resultados, e não tanto o processo da escritura. Assim, nem sempre se intenta expandir a acuidade perceptiva do aluno ao longo de seu percurso criativo, tornando-o mais consciente das próprias dificuldades e de suas habilidades.

Ciente de tais obstáculos, o projeto desejou enriquecer as oficinas de escrita em língua estrangeira, sugerindo a visão de um professor comprometido com uma abordagem genético-semiótica, que deixa transparecer o caráter indutivo do processo da escritura. Genético, por privilegiar a gênese, o brotar e o fluxo do percurso criativo do aprendiz; e semiótico, por tornar o aluno consciente da diversidade de signos que utiliza na sua criação, signos estes que podem se originar nas mais diversas linguagens.

A proposta foi trazer uma mudança de atitude por parte do professor e do aluno de língua estrangeira, enquanto valoriza o processo de produção escrita do aprendiz, e não apenas o seu produto considerado final. Incutindo-se no aluno de língua estrangeira uma visão mais ampliada do texto, pensou-se em levá-lo a vivenciar de modo mais consciente e reflexivo o próprio processo de criação. Na base teórica do projeto, pretendeu-se investigar a interface com áreas vizinhas da Linguística Aplicada, ressaltando aspectos relevantes da Psicologia Motivacional e da Comunicação Virtual.

Tencionou-se, pois, observar e analisar as estratégias metacognitivas ativadas pelos alunos, ao refletirem sobre o seu processo de criação textual, e ao focalizarem, especialmente, o próprio “estilo explicativo”, ou seja, o modo como cada um explica as adversidades com que se depara durante a vida. Buscou-se valorizar os rascunhos dos alunos e vislumbrar neles pistas metodológicas para diagnosticar possíveis dificuldades em diferentes níveis lingüísticos, tais como o morfológico, sintático, semântico e pragmático. A análise desses rascunhos levou o professor a detectar tendências, dúvidas, habilidades, experiências, bloqueios, objetivos, valores, enfim, todo um repertório vivencial de cada aluno em particular; assim, foi possível melhor avaliar o texto construído pelo aluno, além de ajudar o aprendiz na sua busca de realização, respeitando as próprias características individuais.

Na verdade, a meta foi atuar sobre o discurso do aluno em dois níveis: quer levando-o a re-escrever os seus ensaios, a partir de um código pré-estabelecido, que permitisse ao aluno corrigir os erros cometidos na língua-alvo, especialmente no que se refere aos critérios de coesão e coerência textual; quer procurando intervir positivamente sobre tal discurso, levando o sujeito a reformular as suas narrativas, na medida em que se dá conta dos pensamentos negativos automatizados que lhe atrapalham a vida.

Por outro lado, o foco de atenção desta pesquisa apontou para uma outra vertente, em que se buscou encorajar uma produção coletiva *online*, onde os aprendizes atuaram como co-autores de um mesmo texto construído. Foi possível, então, desenvolver atividades interativas do grupo como um todo.

Trabalhando com o hipertexto: em defesa da comunicação virtual

Etimologicamente, a palavra “texto” tem a ver com a prática tradicionalmente feminina de tecer. A metáfora do hipertexto também remete à atividade de tecer ou conectar palavras, frases e imagens, cujos significados remetem uns aos outros. Trata-se de um diálogo recursivo em que os textos ecoam mutuamente, extrapolando as fronteiras da linearidade do discurso (Lévy, 2001a: 73).

Para Pierre Lévy, a informática tem modificado os lances do jogo da comunicação, inaugurando um novo paradigma, com o advento da comunicação virtual. O conceito de virtual remete a uma “não-presença (...)”, ao fato de não se pertencer a nenhum lugar, a nenhum espaço designável, (...); quando uma pessoa, uma colevidade,

um ato, uma informação se virtualizam, se desterritorializam”(Lévy, 2001b:20-1). Percebe-se, então, o fenômeno do “retraimento das distâncias” (Lévy, 2001c:42), pois os membros de uma coletividade virtual não se acham integrados dentro de um mesmo espaço, mas ligados pelos mesmos interesses comuns” (Lévy, 2001b: 35-6).

Dentro de um ambiente hipertextual, é como se cada novo lance iluminasse as etapas anteriores e descortinasse sempre múltiplas alternativas possíveis, na medida em que uma informação vai remetendo à outra e outra, e assim sucessivamente. Logo, o “jogo da comunicação virtual consiste em (...) precisar, ajustar, transformar o contexto compartilhado pelos parceiros” (Lévy, 2001a: 21-2), dentro de um ambiente sempre fugaz e transitório. À medida em que, a todo o momento, cada indivíduo acrescenta um novo comentário ou remete a uma nova leitura, desdobramentos inéditos acontecem, modificando o sentido da proposição anterior.

Assim, entende-se que dar sentido a um texto equivaleria a conectá-lo a outros, e o que conta é a rede de relações semióticas dentro da qual a mensagem seria assimilada. Importa reunir redes de associações, anotações, comentários, sugestões de sujeitos diferentes que compartilham um mesmo ambiente virtual e se articulam na elaboração coletiva de um hipertexto, que se desdobra em múltiplas possibilidades interativas. Ou melhor, em um entrelace de histórias diversas.

Considera-se, portanto, que a escrita virtualizante desloca-se incessantemente, dando lugar a um tipo de comunicação em que as mensagens, com frequência, encontram-se dissociadas no espaço e/ou tempo, de sua fonte de emissão. São, então, recebidas em correspondências *on line*, em que o texto torna-se cada vez mais dinâmico, incitando quase que uma presença (Lévy, 2001b:38-9).

No contexto pedagógico de uma oficina de escrita em língua estrangeira, os alunos trabalhando em um ambiente de hipertexto comportam-se como atores da comunicação, que constantemente constroem e remodelam os seus universos de sentido; desse modo, podem manipular múltiplas conexões associativas, sendo o hipertexto uma ferramenta eficiente para a comunicação.

Considerando que a aquisição de novos conhecimentos se processa de modo mais eficiente quando o material é contextualizado dentro de uma rede de associações significativas para o aprendiz, as remissões hipertextuais são úteis dentro do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto esse contexto ou hipertexto compartilhado possibilita conexões eficazes e ajuda o sujeito a reter a informação transmitida, ele atua como um ambiente propício para a aprendizagem. Além disso, a intensidade das associações e a implicação emocional do sujeito envolvido no processo de aquisição de uma língua estrangeira em ambiente hipertextual são elementos importantes da psicologia cognitiva e motivacional, que não podem ser desconsiderados. Lembra Pierre Lévy que “as representações que têm mais chances de sobreviver (...) são aquelas que estão codificadas em narrativas dramáticas, agradáveis de serem ouvidas, trazendo uma forte carga emotiva, sendo acompanhadas de música e rituais diversos”(ibidem, 82-3). As crenças dos alunos, que normalmente aparecem carregadas de emoção em suas narrativas, podem ser também resgatadas e transformadas em instrumentos de aprendizagem.

Diagnosticando o discurso do aluno e combatendo os pensamentos negativos

O processo de ensino e aprendizagem em ambiente virtual pode, dentre outros ganhos, levar o aluno a dar-se conta dos valores embutidos nas suas crenças, que eventualmente são limitadoras. Isto acontece porque o indivíduo tem uma percepção seletiva, buscando em qualquer ambiente, inclusive no virtual, valores semelhantes àqueles que se afinam com os que tenha internalizado ao longo de sua vida. O professor pode, então, nesse tipo de atividade interativa, ter a oportunidade de analisar e conscientizar o aluno, e quem sabe até, retificar as armadilhas de sua linguagem.

Aqueles alunos, cujo discurso revelam crenças ou pensamentos negativos, tendem a se culpar indiscriminadamente, ou a generalizar os problemas que enfrentam, ou ainda, encaram esses problemas como algo permanente e definitivo. Para retificar esse discurso, o professor pode usar duas técnicas, a saber, a abstração e a contestação. A abstração é uma estratégia que busca distrair o sujeito do pensamento negativo dominante, fazendo-o focalizar a sua atenção em outros objetos do mundo externo. Na contestação, pode-se, frente uma adversidade, mudar uma reação de abatimento e abandono por uma atitude positiva, mais pró-ativa e energizada (Seligman, 1992:272).

Inicialmente, aconselha-se o sujeito a se distanciar do pensamento pessimista e suspender a sua crença negativa por um instante, para apurar a sua exatidão. Na verdade, as crenças ou convicções de cada um não passam, muitas vezes, de meras suposições ou crenças negativas automatizadas. A contestação proposta consiste em checar a procedência dessas convicções reflexivas e, na prática, Seligman (*ibidem*, 275) sugere quatro maneiras para se contestar:

1. Provas: buscar quais são as evidências contra ou a favor, que sustentam essa suposição, pois o otimismo aprendido fundamenta-se em argumentos lógicos;

2. Alternativas: destacar que a maioria dos eventos são multicausais; no entanto, os pessimistas sempre associam o seu insucesso às causas de natureza mais permanente, abrangente e pessoal. Nesse contexto, deve-se perguntar: “existe uma maneira menos destrutiva de examinar essa situação?” O importante, portanto, é lembrar que a tarefa pedagógica consiste em desfazer hábitos destrutivos e, ao mesmo tempo, desenvolver no aprendiz a capacidade de gerar alternativas;

3. Implicações: pode ocorrer que a convicção negativa que o sujeito mantenha a seu respeito seja correta. Nessa situação, a técnica a ser usada é a decatastrofização, isto é, apesar de o sujeito ter consciência de que a sua percepção negativa está correta, ela não significa um desastre irreparável.

4. Utilidade: às vezes, apurar se a crença negativa é correta pode não ser relevante. Assim, em caso de perigo, em vez de se perguntar se uma determinada convicção é verdadeira, melhor seria indagar: “é prático pensar nisso agora?” Se a resposta for negativa, deve-se usar uma das técnicas de abstração (Pare! Marque uma hora para se preocupar mais tarde. Anote o pensamento por escrito).

Como resultado dessa contestação, o aluno pode sentir-se mais fortalecido e assumir uma visão mais otimista da situação adversa, identificando motivos e novas alternativas; enfim, procura evidenciar os traços pessimistas do seu discurso, tomando uma certa distância do próprio enunciado e pesando as consequências da situação em que se encontra. Na verdade, é importante monitorar o próprio pensamento porque o que se pensa influencia os próprios sentimentos; o que se pensa e sente fundamenta a ação de cada um. Logo, a cadeia é: pensamento>sentimento>ação.

Cabe ao professor de uma oficina de leitura e produção de texto, consciente desses entraves, implementar discussões e utilizar estratégias que levem o aluno a contestar suas crenças pessimistas. Ao ouvir, então, os casos narrados pelos alunos, o

professor concentra o foco de sua atenção na análise do discurso daquele sujeito, especificamente no seu poder de argumentação. Pode, então, não apenas lidar com a narrativa singular de cada aluno, como também, com o discurso coletivo do grupo.

Encorajando novas narrativas

Tendo em vista estimular o aprendiz a articular os mais diversos tipos de textos em oficinas de escrita, interagindo em equipe e percebendo o seu aprendizado de uma forma mais significativa para a própria vida, foram desenvolvidas atividades durante os cursos, dentre as quais:

1. Aplicou-se o mesmo questionário elaborado por Seligman (1992:48-58), no início e no final dos cursos de LE, para avaliar o quanto um discurso pode ser otimista ou pessimista. Verificou-se, então, que de um modo geral, os escores do teste referentes ao estilo explicativo dos alunos não mudaram; entretanto, houve uma maior consciência, ao final do curso, das crenças limitadoras reinantes. Conseqüentemente, o aprendiz pôde dar-se conta de que a linguagem não é inocente e que, modificando a sua linguagem, estará alterando também, a sua visão de si mesmo, do mundo e do futuro.

Este distanciar-se do próprio discurso negativo também foi observado no exercício da desconstrução e re-construção dos relatos pessoais pelos alunos, que foram alvo de discussão em sala de aula.

2. Utilizaram-se nos cursos, estratégias que valorizam a expressão visual através da arte. Tais estratégias se baseiam no construtivismo social, que defende ser a realidade uma representação coletiva.

O facilitador da aprendizagem dos cursos de LE ajudou os alunos a expressarem a realidade percebida, e na medida em que cada sujeito se expressava através da arte, tomava uma certa distância de si próprio, e podia então, analisar a sua narrativa. O aprendiz era capaz, então, de compreender os padrões interacionais aí implicados e poder destruir as imagens negativas, para mais adiante, reconstruí-las positivamente (Riley, 1991:19-22).

Uma atividade artística realizada foi solicitar dos alunos que fizessem um desenho utilizando oito símbolos universais: árvore, borboleta, caminho, casa, cobra, montanha, pássaro e flor. Os símbolos deveriam, então, ser numerados conforme surgissem no desenho e, uma vez terminado tal desenho, o sujeito se incluiria no contexto. Em seguida, cada um teria que expressar o que pensava, sentia e agia em relação a cada símbolo; a meta era estimular reflexões sobre o modo como cada um se projetava no desenho, que estaria relacionado, por sua vez, com o modo de sua inserção no mundo e com o seu estilo explicativo, complementando, assim, o próprio perfil traçado (Jung, 1964:94).

3. Trabalhou-se com narrativas que ressaltam temáticas universais, como questões culturais e identitárias. As atividades incluíam, dentre outras, a construção de relatos individuais e narrativas coletivas construídas *on line*.

Os alunos, inclusive o próprio professor, constituíram uma lista de correio eletrônico, através da qual os ensaios eram enviados por e-mail, de modo que todos recebiam uma cópia dos mesmos e tinham acesso às correções indicadas, bem como os respectivos comentários do professor. Em outros momentos, este recurso virtual era usado como suporte para os alunos comporem seus textos coletivamente, dando subsídios para discussões posteriores em sala de aula.

Considerações finais

Reiterando a importância do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem, percebeu-se nas oficinas observadas que, no momento em que os sujeitos participaram ativamente do processo de aquisição do conhecimento, registraram-se ganhos consideráveis. O uso da multimídia interativa utilizada nas oficinas de escrita em apreço favoreceu uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material assimilado, além de se revelar um instrumento útil dentro da prática pedagógica adotada, que buscou intervir no discurso do aluno, expresso tanto verbal, como não verbalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. S. Paulo: Paz e Terra, 2000.

GRANDESSO, M. A. *Sobre a reconstrução do significado: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica*. S. Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

JUNG, C.G. *Man and his symbols*. Londres: Aldus Books, 1964.

LÉVY, Pierre a. *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática*. S. Paulo: Editora 34, 2001.

_____ b. *O que é virtual?* S.Paulo: Editora 34, 2001.

_____ c. *A conexão planetária. O mercado, o ciberespaço, a consciência*. S.Paulo: Editora 34, 2001.

RILEY, Shirley. *Arteterapia para famílias*. S. Paulo: Summus, 1998.

SELIGMAN, Martin. *Learned optimism*. Canada: Simon & Schuster Audio, 1991.