

A produção textual de alfabetizando jovens e adultos em ambientes informatizados: transformações no sentido e na atividade de escrita

Evandro Alves e Margarete Axt*

O presente estudo insere-se no campo de investigações que tratam da aquisição da escrita por jovens e adultos em ambientes informatizados. Trata-se de um recorte das práticas ocorridas com alunos do nível I, que caracteriza a etapa conhecida como de alfabetização, do Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEFJAT/UFRGS).

Esse ambiente de aprendizagem vem sendo implementado, desde 1998, no Laboratório de Informática do Ensino Superior da Faculdade de Educação dessa Universidade (LIES/FACED/UFRGS). Os encontros ocorrem semanalmente, e consistem de visitação a páginas da WEB, envio de mensagens eletrônicas, uso de aplicativos de desenho e escrita. No âmbito específico desse trabalho, trabalharemos com um texto escrito pelo sujeito Ne no editor de textos Microsoft Word 7.0.

A intenção desse estudo consiste em melhor delinear a produção de sentidos dos sujeitos com relação à produção escrita em ambientes informatizados. Dessa forma, nosso objetivo com essa pesquisa é buscarmos alguns indicadores que nos auxiliem a visibilizar se haveria e como se daria a produção de sentidos na atividade textual de alunos jovens e adultos na interação com TICs, essas entendidas enquanto tecnologias da inteligência (Lévy, 1994). Também nos inquirimos no sentido de perceber se tal produção de sentidos em decorrência dessa atividade textual com as TICs, incidiria sobre atividade de escrita no sentido de modificá-la, considerando-se uma explicitação consciente ou do funcionamento cognitivo.

* UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Para dar conta dessas questões, buscaremos uma conceituação de ambiente de aprendizagem enquanto uma ecologia cognitiva (Lévy, 1994; Maraschin, 1995; Maraschin e Axt, 1998). Nesta ótica, considere-se que um ambiente de aprendizagem possa se constituir para além dos locais em que as aulas ocorrem. Assim, uma sala de aula ou um laboratório não seriam automaticamente elevados à categoria de ambientes de aprendizagem. Um ambiente dessa ordem agregaria a si, de forma processual, as interações que vão se estabelecendo entre sujeito e objetos (no caso, a escrita no computador) e entre sujeitos, (suas inserções na cultura letrada, história de vida, a prática pedagógica instituída no ambiente). Esse jogo dinâmico de interações interdependentes iria configurando o contexto entre alunos-educadores-tecnologias da inteligência, constituindo uma ecologia cognitiva.

Nosso objeto de estudo, a produção textual realizada no interior dessa ecologia cognitiva específica, caracterizar-se-ia por: ser uma escrita que se vale de uma tecnologia informática; ser resultante de uma proposta de uma atividade escolar; ser realizada por um sujeito em processo de construção da escrita; ser realizada dentro de uma instituição de educação de Jovens e Adultos com práticas vinculadas à educação popular.

Em nossa perspectiva de análise, nos valem da perspectiva dialógica de Mikhail Bakhtin, bem como da teoria da construção de possíveis cognitivos, sub-teoria interna à teoria mais ampla da equilíbrio das estruturas cognitivas de Jean Piaget (Piaget, 1976; 1985). Em Bakhtin, interessa-nos o sujeito da linguagem, produtor de sentidos no movimento dialógico dos seus enunciados com os de outros sujeitos. A consciência lingüística desses sujeitos emerge, então, no processo ativo de uso da linguagem, no interior de "um conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular" (Bakhtin, 1992, p. 95). Portanto, na consideração de um enunciado, levamos em conta seu contexto, a forma pela qual esse enunciado se relaciona com outros enunciados, passados e futuros, na cadeia mais ampla da comunicação verbal, da qual esse enunciado é um elo inalienável (Bakhtin, 1992a).

Do ponto de vista cognitivo, Piaget (1985) nos aponta que o processo criador de possíveis deriva de situações de inserção dos sujeitos em situações inéditas que deles exigem a busca de uma heurística com vistas à resolução da problemática enfrentada. Nessa situação de *novo início*, dirá Piaget, os sujeitos *ainda não imaginam os possíveis que poderão constituir, pois, estes não são de modo nenhum predeterminados naquele que precede (como se se tratasse de uma passagem da potência ao ato)*. Constitui-se como que um *campo virtual*, mas

naquilo em que o virtual não é senão possibilidade de descoberta ou de diferenciação de novos possíveis, um campo que se organiza apenas como um vetor em virtude de fatores como a história de interações dos sujeitos, a configuração da problemática em que estão inseridos, as interações, ou entre sujeitos, ou com objetos que se oferecem neste campo... um vetor que, de certo modo, *orienta os sujeitos para formas de procedimentos e de articulações dessas formas a descobrir-construir*. Privilegia-se, neste contexto, não tanto o possível a que chegam os sujeitos, enquanto resultado, mas o próprio processo de construção do mesmo. Conforme Axt e Maraschin (1998), esta criação de possíveis apresenta-se como um processo endógeno no sujeito, o qual só podemos inferir acompanhando seu percurso cognitivo. A configuração de novas possibilidades se daria de acordo com as escolhas que o sujeito faz durante a sua atividade, escolhas que, por sua vez, abrem ou restringem outras possibilidades, estas novamente abrindo em leque para novas escolhas, e assim numa atividade interminável.

Nosso interesse por esses dois autores se dirige à tentativa de melhor perceber como os elementos do contexto – i.e., elementos ligados à história de vida do sujeito, sua inserção na cultura, posições políticas; relações instituídas entre professor e aluno no ambiente, e que podem ser dialógicas ou de assimetria; relações estabelecidas entre o sujeito e a tecnologia disponível no ambiente – atuam em prol da criação de possibilidades no que tange à produção de sentido e vice-versa, e de que formas a própria criação de sentidos atua na abertura de possibilidades, e se esse jogo entre possibilidades vislumbradas pelo sujeito durante a atividade da escrita e a produção de sentidos deixariam vestígios no texto escrito pelos sujeitos. A análise textual a que nos propomos se encaminha no sentido de enfatizar esses elementos do contexto em que o escrito se produz, de como se estabelecem as relações entre autor, texto e contexto, e de que formas essas relações atuam como possibilitadoras ou restritoras (Axt; Maraschin, 1999) da produção de sentidos no texto considerado. Cabe notar que a produção de sentidos na produção textual do sujeito de pesquisa não se encontra explícita na mesma. Portanto, preconizamos uma análise que se encaminhe à busca, por inferência, de indicadores no texto que permitam uma melhor visibilidade desse percurso.

Nosso objetivo nesse instante é esboçarmos uma análise de um texto realizado pelo sujeito *Ne* no laboratório de informática. *Ne* tem 24 anos, é casado e tem um filho. É natural de São Borja, cidade do interior do Rio Grande do Sul. *Ne* ingressa no nível I PEFJAT em outubro de 1999.

Ne chegou ao laboratório e a primeira coisa que diz é nunca haver trabalhado com computadores, e que "o mais próximo que havia chegado era brincar com um videogame". Foi o suficiente para que eu lhe dissesse "pois é, funciona mais ou menos do mesmo jeito". Mostrei-lhe rapidamente como ligava o computador, o funcionamento do mouse e o acesso ao editor de textos. Em pouco tempo, Ne já utilizava de forma satisfatória a máquina. Paralelamente Ne se inscreve num curso de operação básica em informática promovido pelo RS-Emprego. Um ponto interessante a ser assinalado é o fato de Ne chegar ao PEFJAT já tendo aprendido a ler. Segundo seu relato, esse aprendizado deu-se na adolescência, com a ajuda de um primo da sua idade.

O enfoque do texto, composto a partir da consigna "Escreva", dar-se-á em dois planos: um ligado a aspectos mais de composição textual, e outro ligado a aspectos mais formais de apresentação do texto de Ne usando o computador. Interessa-nos, sobretudo no segundo momento, tratar das marcas de espaçamento que Ne utiliza em seu texto, enquanto possibilitadoras de sentido:¹

- 1 Escreva · caxorro · escurpia · carro · casamento · cario · pesquisa · pirulito · bebe ·
- 2 estaxorando · osamiho · daesquola · · São · muitolegas · sei que · ocabiludo · doivan · acabou ·
- 3 de · perder 100 por cento · do · seu cabelo · · Ivan · desque · por a brincadeira · acabe de ver ·
- 4 o · amor · da · miavida · estou completamente · a · pixonado · · sei que · o que · eservo · não ·
- 5 teimamenor · importasia · · e · agora · vou partir · para o final · ne · fim²

De um ponto de vista mais da composição do texto, poderíamos pensar que, da palavra "escreva" (1) até a expressão "bebê está chorando" (2), os termos tenham sido escolhidos a esmo por Ne, supostamente em virtude de uma proposta de produção textual tão "aberta". Contudo, se pensarmos na consigna, e, além disso, que Ne é casado, tem um filho e que é sabedor que seu texto pode servir para uma pesquisa, podemos tomar esses primeiros termos desencadeadores da escrita, enquanto elementos interdiscursivos,³ ligados à sua história de vida e à sua condição de aluno e de sujeito de pesquisa. Quando Ne passa a falar de sua situação enquanto

aluno, é interessante notar que há uma explicitação de quem é o leitor de seu texto, ou seja, o professor-pesquisador: "sei que o cabeludo do Evandro [professor] acabou de perder 100 por cento do seu cabelo" (3). Observe-se que, em seguida, Ne opta por expressar um pedido de desculpa: "Evandro, desculpe por a brincadeira" (3). A considerar as relações professor-aluno enquanto uma componente dinâmica neste contexto, cuja assimetria tende a uma diluição por força das condições dialógicas que nele se estabelecem, embora não desapareçam (veja-se, por exemplo, o próprio pedido de desculpas), tem-se que tal diluição atuou, naquele momento específico em que Ne inseriu os comentários da linha (3) no seu texto, como possibilitador na produção de sentido.

Cabe observar, como sinalizado pelo pedido de desculpas, que o processo de diluição das relações assimétricas do qual falamos, apresenta-se altamente instável, a assimetria podendo sempre recompor-se a qualquer momento, quando então passaria a funcionar como um restritor na relação professor-aluno. Por outro lado, a mesma restrição poderia funcionar na outra direção, sendo alçada à condição de possibilitadora da produção de sentido, ainda que indique uma restrição da diluição da relação assimétrica, como mais uma vez nos mostra o pedido de desculpas. Um outro exemplo desse jogo dinâmico entre possibilidade e restrição, engendrado pelo esforço de diluição nas relações assimétricas professor-aluno, em benefício da dialogicidade: (a) a possibilidade de confessar por escrito uma paixão: "acabei de ver o amor de minha vida estou completamente apaixonado" (3-4); (b) e a restrição que pode ser entendida de várias maneiras – um desmerecimento no sentido de haver dito algo que não deveria, de uma declaração de amor num texto dessa natureza não ser algo "sério" – "sei que o que escrevo não tem a menor importância." (4-5).

Tendo por base a produção textual e elementos do contexto dessa produção, diremos que existem indicadores que permitem uma certa visibilidade dos processos de produção de sentido de Ne durante a sua escrita. Relacionados com aspectos mais formais de apresentação do texto na atividade de escrita, buscaremos elementos que apontem para esse mesmo jogo de possibilidades e restrições em outros âmbitos da produção textual, como, por exemplo, aqueles ligados à tecnologia, e dos quais Ne se valeu para escrever esse texto. No laboratório, só muito raramente, ele se vale da tecla <enter>, enquanto escreve; e nem se vale de sinais de pontuação. Seu texto, numa primeira análise, apresenta-se por um fluxo contínuo de palavras.

¹ Para facilitar a consulta, substituímos as marcas de espaçamento que ele usou por pontos (·), colocaremos uma versão "corrigida" do texto de Ne em nota de rodapé e quando nos referirmos a trechos do texto, poremos entre aspas o trecho dessa versão "corrigida", com a indicação da linha onde o trecho aparece no texto original.

² (Texto no original na fonte Times New Roman, tamanho 22:) *Escreva caxorro escorpião carro casamento carinho pesquisa pirulito bebê está chorando os amigos da escola são muito legais sei que o cabeludo do Ivan (Evandro?) acabou de perder 100 por cento do seu cabelo Ivan desculpe por a brincadeira acabei de ver o amor da minha vida estou completamente apaixonado sei que o que escrevo não tem a menor importância e agora vou partir para o final ne fim.*

³ Expressão inserida no contexto da obra bakhtiniana.

Contudo, ao visualizarmos as marcas de espaçamento pela ferramenta ocultar/exibir da barra de ferramentas padrão do Microsoft Word 7.0, alguns elementos "ocultos" do texto emergem: Ne usa regularmente, nesse e em outros textos produzidos no laboratório, dois espaços entre as palavras. Se atentarmos para o fato de esse texto, no original, ser em tamanho de fonte 22, é possível inferir que, para o nosso autor, haveria uma desproporção entre o tamanho da letra e o espaçamento conseguidos com o acionamento da barra de espaço. Portanto, de acordo com nossa inferência, para Ne, somente um toque não configuraria o espaço necessário de separação entre as palavras, razão pela qual ele as separa por dois espaços. Para além dessa regularidade, podemos perceber que há momentos de variação desses espaços. Por vezes, há palavras escritas juntas, e em outros momentos, há três ou quatro espaços entre as palavras. A hipótese de essa variação ser uma rotina pré-programada do editor de texto se descarta em virtude de, mesmo em ajustes de parágrafo ou aumento do tamanho de letra, as marcas de espaçamento e de parágrafo estabelecidas pelo autor se mantêm. Portanto, a variação entre espaços no texto ocorre por uma intenção de Ne. Assim, nos perguntamos que interesse teria Ne nessa separação?

Se nos preocuparmos em verificar *quando* essas variações ocorrem no texto, outros indícios surgem e nos possibilitam algumas inferências. Atentemos para três momentos específicos do texto. Uma inferência possível é que Ne esteja usando esses espaços como substitutos da pontuação, considerando-se que ele não faz uso da mesma: logo, os espaços estariam presentes para separar os diferentes segmentos de texto. E seria possível estabelecer que critérios Ne utilizaria nesse movimento de segmentação? Em alguns momentos a hipótese de separação de segmentos distintos no texto nos parece ser prevalente. Acaba a lista de palavras "isoladas" na linha (2), já mencionadas anteriormente; a expressão seguinte "*amigos da escola*" (2), não só vem distanciada em três espaços da última palavra isolada, como também está na mesma distância da palavra seguinte, fazendo pensar num destaque. Algo similar acontece entre "seu cabelo" (3) e "Evandro desculpe" (3), onde há quatro espaços segmentando duas partes distintas do texto. Outros momentos como, por exemplo, "acabou de perder 100 por cento do seu" (3) e "seu cabelo" (3), separados por três espaços, ou ainda "tem a menor"(5) e "importância"(5), novamente separados por três espaços, sugerem um outro critério, ligado à expressi-

vidade com vistas a realçar algum elemento do texto. No caso específico de "seu cabelo" (3), os espaços parecem constituir uma estratégia de pausa intencional para criar um efeito de *suspense* ao final de uma piada. Procurando em outros textos realizados por Ne em sala de aula, também encontramos as estratégias de segmentação se valendo da disposição espacial, substituindo a pontuação ou os elementos de realce ligados à expressividade.

Pode-se pensar, em razão desses resultados iniciais, que uma ecologia cognitiva que se pauta por uma intenção dialógica efetiva entre os seus componentes, sejam eles sujeitos ou objetos, como por exemplo, professor, aluno e as diferentes tecnologias da escrita, pode propiciar efeitos interessantes sobre a atividade de autoria (e não mais apenas de escrita): nesse momento, um dos efeitos a ser assinalado seria que a interação com distintas tecnologias nessas circunstâncias esteja permitindo, no caso de Ne, um certo "deslizamento", de uma tecnologia para outra, de suas hipóteses sobre o que caracteriza um texto que possa ser lido e interpretado por um leitor. Com esse "deslizamento", parece estar ocorrendo uma generalização em termos de estratégias de escrita, que procuram articular processos instituintes de produção de sentidos por parte desse mesmo leitor. Por outro lado, cada tecnologia atua como possibilitadora de diferentes procedimentos ou estratégias que permitam consubstanciar essas hipóteses do sujeito acerca dos elementos que compõem a escrita de um texto. O interessante é que a possibilidade de criação de procedimentos ou estratégias no uso de uma tecnologia, em nosso entender e em consonância com Axt e Maraschin (1999), pode surgir também em virtude da restrição que a própria tecnologia impõe à atividade de escrita. Dessa maneira, os dados, que ainda estão sendo apreciados, parecem apontar na direção de que a produção de sentidos na construção textual de Ne surgiria no jogo das possibilidades e restrições estabelecidas no contexto dos ambientes de aprendizagem, contexto esse que, como já destacado, envolve tanto as relações entre sujeitos, quanto as relações estabelecidas com as tecnologias do pensamento disponíveis no ambiente.

Referências bibliográficas

- AXT, Margarete; MARASCHIN, Cleci. Narrativas Auto-Avaliativas: categorias operativas auto-poiéticas de conhecimento. In: *Revista das Ciências Humanas – série especial telemática*, Florianópolis, Ed. UFSC, p. 21-43, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- . *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- MARASCHIN, Cleci; AXT, Margarete. Conhecimento. In: JACQUES, Maria da Graça Corrêa e al. (orgs.). *Psicologia social contemporânea, livro-texto*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas – problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- . *O possível e o necessário: v. 1 – a evolução dos possíveis na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.