

A INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Sheila da Costa Oliveira

QS 07 Rua 216 Casa 13Areal
Águas Claras - Taguatinga Sul - DF
scosta25@brturbo.com.br

Resumo: Neste trabalho, examinam-se as especificidades de uso da inteligência lingüística na educação a distância, em especial a desenvolvida pela web. Analisam-se dificuldades/necessidades de comunicação oral e escrita encontradas por gestores e aprendizes de cursos a distância e discutem-se possíveis soluções para esses problemas, bem como se sugere de que forma desenvolver a inteligência lingüística dentro e fora dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Palavras-Chave: *Inteligência lingüística, educação a distância, inteligências múltiplas, EAD*

Abstract: *In this text, we exam the linguistic intelligence's usages on web learning. We analyze the difficulties on oral and writing communication that students, creators and tutors observe in web learning and we discuss possible solutions for these problems. We have suggestions to develop the linguistic intelligence in and out virtual learning ambiances.*

Keywords: *Linguistic intelligence, web learning, multiple intelligences, EAD*

1. INTRODUÇÃO

Desde sua gênese, a linguagem humana tem servido à construção / reconstrução da herança cultural que recebemos, geração a geração. Esse instrumento comunicacional, articulado, produto social revestido de alto grau de plasticidade, apresenta, ao longo da História, características próprias da ambiência em que se constitui e manifesta. No contexto da educação a distância via *web*, núcleo atual de grande interesse para a sociedade contemporânea, pois que ligada às novas tecnologias, as especificidades do uso da linguagem para comunicação de informações que devem ser transformadas em conhecimento (movimento que caracteriza a aprendizagem) chamam especialmente a atenção.

O presente trabalho se propõe a analisar reflexivamente esse instrumento de comunicação do ponto de vista das inteligências múltiplas (IM), em especial o da inteligência lingüística (IL), a qual é exigida em diferentes níveis durante o processo de construção, desenvolvimento, acompanhamento e reformulação de cursos virtuais.

A opção por esse enfoque, embora toda a polêmica que acompanha a teoria de Gardner [1] desde seu lançamento, deve-se ao fato de esta assemelhar-se, em muitos aspectos, com o contexto pesquisado. Educação a distância via *web*, assim como a teoria das IM no contexto científico, é uma modalidade relativamente nova na educação mundial e brasileira, em franca expansão e também polemizada, sendo objeto de defesas e ataques oriundos

dos mais diferentes segmentos. Trata-se, então, de dois universos de alguma forma semelhantes, que serão aqui empregados como espelhos um do outro, propiciando o revisitar de ambos com a finalidade de aprofundar a compreensão que deles se tem, bem como das relações possíveis entre eles, contribuindo, ao mesmo tempo, para ganhos administrativo-pedagógicos em cursos virtuais.

O *corpus* de pesquisa que deu origem às reflexões aqui apresentadas se constituiu ao longo de seis semestres letivos atuando em duas frentes diferenciadas, embora simultâneas, de atividades EAD: a primeira, como tutora em cursos virtuais de língua portuguesa (graduação) e de formação de professores (pós-graduação), num total de 213 alunos atendidos, a partir da observação acurada de *e-mails*, fóruns virtuais de discussão e encontros presenciais, com registro em “diário de observações”, construído com vistas à elaboração do texto de tese para o doutorado; a segunda, a partir da revisão de textos mediacionais, da organização de disciplinas e cursos virtuais tendo por base textos fornecidos pelos conteudistas (ou autores de conteúdo), e a interação com os coordenadores, *designers* e programadores. Para isso, a reflexão sobre as “memórias de reunião” foi fundamental, pois o fato vivido passou a ser percebido em outra dimensão, permitindo o distanciamento necessário à percepção mais profunda do que se pode aprender com ele. Esse processo constituiu, por si mesmo, um exercício de inteligência lingüística, assim como todo processo de pesquisa, pela transformação do fato em discurso, e deste em reflexão, em metanível, a respeito do vivido e do relatado. Essa múltipla vivência possibilitou a percepção da inteligência lingüística em cursos virtuais sob vários ângulos, o que procuraremos aqui deixar claro, iniciando, a seguir, com os conceitos básicos.

2. O QUE ENTENDEMOS POR INTELIGÊNCIA?

A necessidade de reconstruir conceitos e práticas, agregando a eles novos valores e descobertas, é comum nas atividades humanas. Nesse contexto, enquadra-se o conceito tradicional de “inteligência”, termo usado durante muito tempo para se referir à habilidade cognitiva, ao qual se agregaram, ultimamente, as noções de “inteligências múltiplas” de Gardner e “inteligência emocional” de Goleman [2], provocando a possibilidade de ilações e conclusões inusitadas e até mesmo impossíveis no contexto original, as quais vêm, pouco a pouco, influenciando todo um conjunto de crenças, pressupostos e fazeres, em especial na área de educação.

Quando Gardner, [3] apresentou ao mundo a teoria das inteligências múltiplas, postulou que “inteligência é a capacidade para resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários”, em contraposição ao conceito tradicional de inteligência, hipervalorizador das capacidades lógica e lingüística, conforme se vê nos testes de QI anteriormente desenvolvidos por Binet, [4] nos quais

se trabalha com a inteligência como algo estanque, sujeito a métricas padronizadas. É o conceito inteligência apresentado por Gardner que adotaremos aqui como referência, dado que se adequa sobremaneira ao tratamento da linguagem, produto social por excelência, como forma de comunicação / interação.

Segundo Gardner, para ser considerado como “inteligência”, o grupo de operações mentais deve ter um núcleo operacional cerebral agregador de núcleos secundários, realizar um conjunto de operações identificáveis e diferenciadas e ser passível de codificação / decodificação em um sistema de símbolos. Aplicando-se esses critérios ao universo de indivíduos e comportamentos observados para a criação da teoria, foram listadas por ele sete inteligências: lógico-matemática, lingüística, musical, cinestésico-corporal, espacial, interpessoal, intrapessoal¹

O próprio Gardner encarregou-se, mais tarde, de acrescentar a esse conjunto outras três: a **inteligência naturalística**, que diz respeito à capacidade do ser humano se relacionar com a natureza; a **pictórica ou pictográfica** (habilidade para desenhar) e a **inteligência existencial**, responsável pela capacidade de o homem interrogar a si mesmo, sua origem e seu fim, não apenas como indivíduo, mas como espécie. Foi ainda ele a afirmar que existe, entre essas inteligências, uma independência que lhes possibilita continuar agindo, embora haja lesões em determinadas regiões cerebrais, bem como uma ação integrada que lhes permite agregar valores de umas aos comportamentos de outras, com vistas à obtenção de um determinado resultado.

Esses conceitos continuam sob discussão, pois critica-se muito a teoria de Gardner, em especial a independência entre as inteligências proposta por ele, defendendo-se, inclusive, a existência de uma íntima relação entre os grupos por elas formados. Segundo essa lógica, a inteligência lingüística usaria também elementos da inteligência lógico-matemática e da interpessoal, já que a percepção/aplicação de possibilidades lingüísticas está diretamente relacionada à teoria dos conjuntos e seus conceitos derivados (inclusão, exclusão, semelhança, diferença, oposição, acréscimo, retirada, permutação etc), bem como toda atividade lingüística tem como foco uma intenção comunicativa, de contato com o outro. As outras inteligências também formariam grupos de operações afins, mas, neste trabalho, nos deteremos apenas no grupo da

¹ Para mais esclarecimentos a respeito, v. as três obras de Gardner registradas no campo Referências Bibliográficas deste trabalho, e outras semelhantes.

ii Derek Bickerton foi um lingüista especialista em pidgin e crioulo, que desenvolveu a tese de que uma proto-linguagem (sem sintaxe) teria precedido a fala atual com sintaxe completa. Chegou a essa conclusão estudando as primeiras palavras ditas pelas crianças, os símbolos usados por chimpanzés treinados e a fala sem sintaxe das crianças que aprendem a falar fora da idade normal. Segundo ele, os seres humanos devem ter usado uma proto-linguagem desde 2 milhões de anos atrás, a qual evoluiu para a linguagem moderna talvez com o aparecimento dos humanos anatomicamente iguais a nós, há uns 120 mil anos.

inteligência lingüística citado acima, considerando o contexto específico da EAD via *web* e tomando por base os fenômenos lingüísticos e interacionais observados durante os seis semestres letivos citados na Introdução.

Após a postulação e discussão de mais essa teoria, por natureza revolucionária, embora ainda não aceita consensualmente no meio científico, não há mais como manter estáveis as crenças anteriores a respeito do tema “inteligência”, pois trata-se, essencialmente, de reconhecer e aceitar, cientificamente, o que o senso comum já comprova no cotidiano, por meio da linguagem mais trivial:

- a) “Os dedos das mãos não são iguais”: O conceito biológico de biodiversidade ultrapassa a simples referência a espécies [5] Cada indivíduo de uma mesma espécie apresenta características únicas que o diferenciam de todos os seus semelhantes de maneira profunda. Desse modo, entre os seres capazes de demonstrar comportamentos inteligentes, é natural que o nível de inteligência desses comportamentos varie de indivíduo para indivíduo, considerando o conjunto de experiências às quais foram submetidos, em razão do contexto que os rodeia, e de sua herança genética única. A inteligência humana, desse modo, apresentar-se-á diferentemente como resultado observável, variando em gradações, competências e habilidades, de um indivíduo a outro.
- b) “Todos os caminhos levam a Roma”: Sem aprendizado, o ser inteligente não sobrevive. Apresentar comportamento inteligente (ir a Roma, ou seja, encontrar um caminho satisfatório para atingir um resultado), portanto, é uma prerrogativa para a preservação do indivíduo e da espécie à qual pertence. Essa mesma necessidade, entretanto, será satisfeita de diferentes maneiras, sem que se deva passar pelo mesmo processo (caminho para Roma) que os outros “viajantes”. Obviamente, alguns caminhos mais longos e acidentados podem propiciar a interrupção do sistema de autopeiose e autoconservação do indivíduo, pelo grau de dificuldade que apresentem. Desse modo, embora “todos os caminhos levem a Roma”, nem todos o farão no tempo necessário e preciso, e, nesse caso, o nível de comportamento inteligente possível ao indivíduo durante o processo de caminhada pode não ser suficiente para fazê-lo atingir seu objetivo no tempo necessário. É preciso, então, optar pelo caminho mais adequado às circunstâncias, estimulando uma ou mais das inteligências, para que o objetivo (aprender, atingir um resultado desejado) seja alcançado de maneira satisfatória.
- c) “Quem não tem cão, caça com gato”: A ausência de uma competência ou instrumental adequado

para desenvolvê-la não significa para o indivíduo uma privação permanente. O nível de interações e de acoplamento [6] pode ir sendo ajustado em processo, operando-se gradativas adaptações e soluções de problemas a partir de instrumentos inicialmente inadequados, que terminam por configurar-se em ferramentas próprias à aquisição do comportamento que se pretendia apresentar. Sobretudo em pacientes portadores de lesão cerebral, dos quais não se esperam certos níveis de competência, os resultados de uma estimulação intensa podem surpreender, principalmente quando aliada aos chamados “ingredientes extra-físicos”, tais como a auto-motivação e o grau positivo de interações afetivas que cercam os indivíduos portadores do problema. As inteligências, a partir desse conjunto de estímulos, selecionam novos instrumentos de manifestação e são capazes de reconfigurar-se, criando conexões operantes onde, antes, percebiam-se lacunas aparentemente intransponíveis.

2.1. INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E PRÁTICA EDUCACIONAL

Embora ainda não haja repercutido com amplitude no contexto educacional global, a idéia de que a inteligência humana tem múltiplas portas para entrada de dados (alimentação do sistema) e saída de comportamentos (demonstração efetiva de aprendizado) provoca uma inevitável ampliação do conceito de “inteligente” e, portanto, de “aprender/ensinar”. O universo das experiências sensório-motoras consideradas válidas multiplica-se praticamente ao infinito; as rotinas educacionais tendem a reconfigurar-se de modo contínuo, considerando mais seriamente as necessidades e possibilidades de educadores e educandos que, não raro, aprendem então a permutar papéis, sem guardar mais a rígida hierarquia entre as figuras de professor e aluno.²

Refletindo a respeito dessa mudança processual [7] e, portanto, de resultados, é possível perceber algumas verdades. A primeira delas é a percepção de que a modificação da estrutura da classe presencial é mais difícil de ser operada em decorrência do surgimento de novas teorias educacionais, pois esbarra, além de em todo o peso da herança cultural agregada a esses papéis, na presença do professor e de seu discurso, e na inevitável atenção/tensão que esse binômio provoca, bem como na dificuldade que ele mesmo enfrenta de diluir sua fala e sua interferência

² Segundo LUCENA & FUCKS (2003, p. 73) “A estrutura da classe precisa ser reorganizada a partir desta nova dinâmica. No lugar da aula tradicional, onde os alunos se sentam alinhados, teremos alunos trabalhando ativamente uns com os outros. Os estudantes, agora, terão a preocupação de conversar entre si e com o professor, e não mais a atitude tradicional de só olhar para o professor. A comunicação não passará mais exclusivamente pelo professor, mas se desenvolverá lateralmente entre os alunos.”

direta, para que a produção do aluno venha à tona com mais espontaneidade e autenticidade. A segunda diz respeito à classe virtual, onde a presença do professor e do aluno é mais uma abstração que uma realidade, segundo os padrões convencionais, e na qual se propiciam mais chances de que essa reconfiguração ocorra de modo mais eficaz, pois, além de uma nova modalidade, possível ao uso de novas mediações, a competência de autonomia, muito solicitada do aluno a distância, já o predispõe a uma partilha mais democrática de responsabilidades, ao mesmo tempo em que alivia o professor da função de “transmissor do conhecimento”, realizada em EAD pelo texto mediacional, mas ainda preponderante nas classes presenciais. A terceira delas leva-nos à percepção de que o mesmo ambiente virtual que estimula a autonomia pode gerar o individualismo, o exclusivismo e a mecanicidade do aprendizado, razão pela qual a manutenção de boa interatividade entre os participantes da mesma classe e destes com os tutores é fundamental para produzir o clima afetivo sem o qual nenhuma aprendizagem realmente se realiza. A quarta diz respeito ao discurso verbal e imagético, o canal primordial da interatividade em ambientes virtuais, e no qual a inteligência lingüística é a mais solicitada. Com a ausência física do professor para promover momentos síncronos de esclarecimento, a competência lingüística que se pede do aluno é exigida de modo mais profundo, pois este precisa, com seus próprios instrumentos de interpretação, resgatar as informações que compõem o conteúdo, recodificando-as em seu próprio discurso e apresentando claramente suas dúvidas e elaborações para discussão/apreciação posterior. Além disso, a base de comunicação lingüística nesse contexto também serve, ao mesmo tempo, para desenvolver / reforçar aspectos da comunicação interpessoal, tão exigida pelos processos de interação em EAD.

3. O QUE É INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA E PORQUE ESTA É FUNDAMENTAL EM EAD?

A inteligência lingüística é a que se manifesta e exercita no uso da linguagem, seja ela de natureza verbal (falada ou escrita) ou não verbal; na codificação / decodificação / transcodificação de conteúdos diversos; na capacidade de perceber / obedecer a regras gramaticais e de usar a linguagem para convencer, estimular, comunicar informações, estabelecer, manter e romper contatos.

Ora, em EAD, a maioria do processo de comunicação entre os envolvidos se faz por meio do texto verbal escrito, o que pede, simultaneamente, habilidade de escrita e de leitura por parte de quem queira se comunicar bem nesse contexto. Além disso, toda a rede conversacional que resulta na construção e na oferta de um curso virtual passa, necessariamente, pela interação lingüística em diferentes níveis de complexidade. Por isso, o bom uso da inteligência lingüística se torna fundamental nessa modalidade de educação, constituindo também, de forma geral, a base para construção / registro / reconstrução de conhecimento que toda atividade educativa atualmente pressupõe.

3.1. INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA NO CONTEXTO DA COMUNICAÇÃO DE MASSA

Paralelamente à modificação do conceito de inteligência, o avanço das tecnologias de comunicação de massa operou de modo semelhante mudanças significativas no processo de captação e difusão da informação, fazendo-a passar da modalidade oral para a escrita e, atualmente, fazendo-a retornar à oralidade e à visualidade imagética, provocando uma confluência de modos de percepção: ao mesmo tempo, ouve-se o que foi escrito para ser falado e vê-se o que está sendo dito e ouvido.

O rádio, a televisão e o cinema, embora estejam expressos em códigos, canais e discursos diferenciados, levaram a comunicação a um efeito comum: níveis altíssimos de oralidade e rapidez, aproximando a linguagem comunicacional da conversa cotidiana, em oposição à linguagem impressa, que, salvo exceções, continuou a apresentar grandes índices de formalidade.

Com o advento do computador e, mais tarde, da Internet, o texto escrito assumiu novo status, passando de impresso a digital, e a velocidade da expansão dos horizontes comunicacionais ganhou proporções até certo ponto gratificantes, embora um tanto assustadoras. Isso porque, ao sair do âmbito do impresso convencional, por natureza uma produção lenta e estável e, devido a isso, também estabilizante, e entrar para o circuito da digitalidade e do efêmero (já que os conteúdos não ficam disponíveis pelo mesmo tempo que o da durabilidade de um livro) a escrita digitalizada passou a exigir do leitor níveis diferentes de proficiência lingüística, níveis esses, por sua vez, também em contínua reconfiguração. Tal descompasso ocorre devido ao grande paradoxo da comunicação de massa: quanto mais se comunica (e a quantidade e a velocidade são considerados ingredientes primordiais nessa categoria) mais passivo é o receptor, pela perda do tempo necessário à “digestão” das informações recebidas e de sua reconstrução. Assim sendo, o receptor liga-se mais ao universo da oralidade, por natureza efêmera e veloz, e perde muitas das habilidades que lhe são necessárias quando da recepção do discurso escrito.

Quando se trata de discurso escrito com finalidade didático-pedagógica, a situação se torna mais grave, pois a *informação* pretende interferir na *formação* intelectual do estudante a distância, conduzindo-o a novos patamares de proficiência conceitual, atitudinal e pragmática. Nesse caso, os desafios de produção / recepção do texto mediacional que será ofertado como receptáculo do conteúdo são grandes, esbarrando, ao mesmo tempo, nas dificuldades / possibilidades pessoais de quem os produz e de quem os recebe.

E isso porque a escrita é, ao mesmo tempo, um “incremento” e um “excremento” da visão (Volker, 2002), algo que precisa ser riscado, objetivado, algo que entra quando recebido e que sai quando elaborado, mas não apenas de seu emissor ou por seu receptor, respectivamente. Tudo o

que é escrito volta-se, em primeiro lugar, para o produtor da mensagem, seu leitor inicial; e tudo o que é lido ajuda a compor novas mensagens, contribuindo para a geração de escritas/leituras futuras. Leitor/escritor, assim como falante/ouvinte no âmbito da oralidade, são, portanto, faces da mesma moeda, embora nem sempre ambas alcancem o mesmo brilho, seja simultaneamente ou em momentos diversos. Seguindo esse mesmo raciocínio, o primeiro rabisco intencional criou o primeiro leitor (seu produtor); ou primeiro e o segundo (se um riscou enquanto outro observou); ou o primeiro e vários outros (se um riscou e outros observaram), de acordo com a situação inicial, a qual continuará uma incógnita passível de múltiplas decifrações, pelo menos até que se crie um mecanismo eficiente de retro-leitura dos fatos ocorridos nos primórdios da humanidade.

Nesse contexto de expansão das modalidades comunicacionais no qual a fala e a escrita mediadas se inserem, a de educação a distância via web tem tudo para crescer em velocidade praticamente exponencial; mas, como a inteligência que nela mais se explora é a lingüística, e as habilidades mais solicitadas são as de leitura e a escrita, instaura-se no contexto um paradoxo, pois não se executam bem essas atividades sem pausas estratégicas, sem um ritmo menos frenético de atuação. Nesse sentido, os relatos dos alunos e tutores é unânime: entra-se em EAD por falta de tempo para acompanhar o curso presencial e percebe-se que é necessário, no curso virtual, mais tempo do que naquele, para se realizar os estudos no nível desejado / esperado. A modernidade desse modo de ensinar-aprender encontra-se, dessa forma, com sua própria contradição, a qual deve ser encarada sem medo para que se encontre a solução do paradoxo.

3.2. ATIVIDADES DE EAD E A INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA

As atividades que precisam ser executadas para levar-se a termo um curso virtual são diversas, e todas elas por intermédio de rotinas lingüístico-interacionais, incluindo os momentos de interação homem-máquina. Parte-se da conversa decisória entre os macro-gestores até se chegar ao momento de reformulação dos conteúdos e procedimentos utilizados para a disponibilização do curso, depois de sua oferta e acompanhamento.

Entre esses dois extremos encontram-se: a escolha da linha teórico-pedagógica que dará sustentação à concepção do curso ou da disciplina; a contratação dos autores de conteúdo; a definição das regras de produção do texto mediacional; a análise do produto recebido e sua reconfiguração; a escolha dos padrões de programação que serão usados na publicação do curso; a oferta deste aos alunos e o acompanhamento da trajetória do curso durante sua aplicação.

Permeando todo esse contexto, as redes de interação discursiva são estabelecidas por falantes/escritores com níveis heterogêneos de inteligência lingüística, o que provoca, sucessivamente e até simultaneamente, pontos de bloqueio/ruptura e/ou aprendizado/mudança no processo comunicativo, todos eles sujeitos a diferentes instâncias de **mal-entendidos** e **não entendidos**.

Tradicionalmente, esse termo mal-entendido designa divergência de interpretação entre pessoas ou grupos. Ocorre, discursivamente falando, sempre que os interlocutores não compartilham o espaço de compreensão do que foi lingüisticamente produzido. Por sua vez, o “não entendido” é aquilo que não se conseguiu apreender, nem mesmo imperfeitamente.

Em EAD, assim como em vários outros contextos, os espaços de mal-entendido e não entendido passam pela falta de proficiência lingüística em produzir, comunicar e receber/interpretar textos orais e escritos, e podem ser percebidos em atitudes bastante comuns:

- a) os contratos de prestação de serviços têm cláusulas claras que não são cumpridas, ou lacunas quanto ao que se quer como produto, seja em termos de texto informacional ou resultado pedagógico-tecnológico, o que ocasiona desagradáveis surpresas para as equipes de trabalho;
- b) os alunos têm à disposição, na plataforma eletrônica, o Guia do Aluno, com todas as instruções referentes a aspectos pedagógico-administrativos, mas não lêem o documento e agem na ignorância das informações disponibilizadas, colocando em risco, muitas vezes, sua própria permanência no curso;
- c) há omissão, conflito ou redundância das informações trocadas entre os diversos segmentos e equipes que operam em cursos EAD, provocando erros decisórios e conseqüente retrabalho, com perdas significativas de tempo, recursos e esforços individuais e coletivos;
- d) as atividades que os alunos devem realizar apresentam resultados distantes do esperado, ou por falta de clareza nas instruções, ou por falta de leitura/interpretação adequadas por parte dos discentes;
- e) os resultados de avaliação também apresentam disparidades com relação às expectativas dos alunos, porque estes não foram, muitas vezes, discursivamente entendidos pelos professores, seja por falhas na construção textual ou por deficiência, por parte destes, na interpretação do material lido.

A recuperação do espaço de confiança e compreensão após a ocorrência de mal-entendidos e não entendidos é, quase sempre, processo trabalhoso e gerador de desgaste, antes que os nós definitivamente se resolvam, mas, no ambiente de um curso, em que o processo de aprendizagem está em andamento, o que é mal-entendido torna-se prejuízo grave, pois, para corrigir-se o conceito ou o procedimento em questão, deve-se desaprender algo que precisa ser substituído, o que pode nem sempre ser feito devidamente, gerando mal-entendidos posteriores,

O fato de os cursos virtuais estarem ainda muito

firmados no discurso escrito [8] leva-nos a algumas outras reflexões. Os rápidos e sucessivos avanços teórico-tecnológicos que se operaram nos últimos cinquenta anos são resultados de múltiplas revoluções ideológicas e tecnológicas que se refletiram no contexto sócio-educacional, nem sempre com ganhos. Em conseqüência disso, a trajetória do aprender de pelo menos três gerações consecutivas foi atropelada pela imposição de diferentes paradigmas pedagógicos, muitos dos quais abandonados em processo, para que outros mais modernos, mas não necessariamente melhores, fossem implantados sobre o semi-arcabouço que o anterior havia começado a construir. Em meio a esse fervilhar de metodologias e técnicas, o letramento (aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita em suas possibilidades mais amplas) de milhões de crianças foi prejudicado, provocando lacunas nas etapas do desenvolvimento da inteligência lingüística que acompanham o adulto, de maneira geral, até o fim da vida. Outro fator a considerar é que a superestimulação visual e auditiva, cada vez mais observada nos meios urbanos, provoca uma “horizontalização perceptiva” (percebe-se superficialmente o objeto, sem alcançar sua significação) que enfraquece as habilidades de **captação, interpretação e extrapolação** de textos, imagens e contextos, três ingredientes básicos da inteligência lingüística, sem os quais o indivíduo pouco aproveita das chances de aprendizado que pode vivenciar pelos caminhos discursivos.

A essa superestimulação, bem como a todos os seus riscos, os alunos inscritos em EAD estão também submetidos. Ainda é preciso levar em conta que os processos de aculturação, violentamente atrelados à hegemonia econômica, operam uma descaracterização/desvalorização de milhões de falantes, por pedir-lhes, e até mesmo exigir-lhes, que abandonem os paradigmas da língua materna e adotem outras, mais bem inseridas no contexto dos modos de produção. Afastados de suas origens lingüísticas e rejeitando, ao mesmo tempo, as substituições a eles impostas, embora sem poder revertê-las, esses falantes convivem então com um certo vazio, uma quebra na proficiência deles esperada como enunciadores/receptores, o que gera lacunas praticamente impreenchíveis no nível de inteligência lingüística que poderiam desenvolver como indivíduos e membros de uma comunidade.

Além de tudo isso, a modalidade de língua escrita que se enfatiza nos cursos a distância via *web* traz a agravante de ser considerada, ainda, um substitutivo da presencialidade humana, já que as transmissões em tempo real ainda são muito restritas e muitos ainda pensam a EAD como paralelo em correspondência biunívoca com o ambiente presencial. Desse modo, o discurso, algo por natureza abstrato e simulador, tenta preencher um espaço onde havia uma corporalidade, com tudo o que ela significa: timbre de voz, expressão facial, gesticulação, cores, odores, toques, emoções. O exercício de aprender pela linguagem escrita torna-se, então, simultaneamente, um **exercício de imaginação**, por intermédio do qual buscamos tornar real o

que tem caráter abstrato, e **de abstração**, pelo qual pretendemos retirar, do imaginado e recebido como informação, um conhecimento, ou seja, uma leitura em segundo nível, uma reconstrução personalizada do que nos foi apresentado. Devido a esse caráter de substituição, o discurso escrito tende a agregar à palavra valores do universo pictórico: cores, dimensões e formas das fontes de impressão, planos de fundo, iconização, o que termina por gerar um diálogo entre os elementos verbais e não verbais, no qual verdadeiramente se revela (ou se oculta) a intenção comunicativa.

No meio eletrônico, pode-se ainda contar com o recurso do hipertexto, em que os *links* criam atalhos para informações paralelas, e com o movimento que as linguagens de programação conseguem provocar nos elementos gráficos. A depender do grau de proficiência dos estruturadores desse diálogo, o impacto dele sobre os receptores será mais ou menos eficaz. Surge até mesmo, a cavaleiro dessa verdade, todo um leque de profissões especializadas em *webwriting*, tais como programadores, ilustradores digitais, contedistas e *designers*, entre outros, todos tentando imprimir à bidimensionalidade virtual a aparência da tridimensionalidade presencial.

Outro aspecto igualmente importante da aprendizagem através do discurso via *web* é o fato de o acesso ao texto ser mediado por uma máquina, a qual, por sua vez, constitui todo um universo a dominar, até se chegar ao texto. Esse grau de complexidade da mediação é, em muitos casos, inibidor, e muitos bons leitores de material impresso não se sentem capacitados a transitar com segurança nas páginas de um curso *web*, abandonando *a priori* essa possibilidade. Por outro lado, existe o risco do oposto: um grande grupo de *web* leitores tende a menosprezar o texto impresso convencional, centrando-se apenas no texto digital e no hipertexto, porque, segundo eles, é de fácil acesso, pois o texto vem até o leitor, em um clique, sem necessidade de deslocamentos de longa ou curta distância (de casa até a biblioteca, de uma estante a outra); e os documentos armazenados digitalmente ocupam pouco espaço físico, o que agiliza a consulta e facilita o resgate das informações.

O interessante é observar que os defensores do texto impresso convencional podem utilizar exatamente os mesmos argumentos para defender a tecnologia de sua preferência. Para eles, o texto impresso é de fácil acesso, pois não depende da mediação eletrônica, é portátil e dispensa o uso de eletricidade, baterias e outros artifícios para exibir seu conteúdo; e facilita o resgate da informação, pois não depende de campos magnéticos corrompíveis e suas páginas não “desaparecem” no ar imprevistamente, impossibilitando o acesso à informação.

Contudo, seja em meio eletrônico ou impresso, a habilidade de leitura é sempre exigida do aprendiz a distância, embora com procedimentos diferentes, [9] e, estando seus níveis prejudicados pelos fatores citados anteriormente, a aprendizagem a distância continua apresentando lacunas graves, devido a falhas anteriores de desenvolvimento da

inteligência lingüística em níveis aceitáveis e exigidos pelo *weblearning*.

Essa inteligência, quando analisada no ambiente midiático de aprendizagem, aponta necessidades e habilidades

lingüísticas apresentadas na tabela a seguir, na qual se compreende por gestor todo o grupo de cargos e funções responsável pela construção, oferta e acompanhamento de um curso virtual, e por aprendizes o corpo discente.

Tabela 1. Das necessidades e habilidades lingüísticas de gestores e aprendizes de cursos virtuais

DOS GESTORES		DOS APRENDIZES	
NECESSIDADES	HABILIDADE LINGÜÍSTICA CORRESPONDENTE	NECESSIDADES	HABILIDADE LINGÜÍSTICA CORRESPONDENTE
<ul style="list-style-type: none"> • Construção de um perfil fidedigno do público-alvo, que permita a articulação de um discurso autêntico e envolvente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de instrumentos para captação de dados com vistas à elaboração de perfis; • Interpretação de dados; • Criação de perfis; • Definição de níveis de linguagem adequados aos perfis criados; • Seleção de elementos discursivos adequados ao nível de linguagem definido como adequado aos perfis identificados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção de conteúdos informacionais e intenções interlocutivas a partir da leitura; • Busca de informações que tenham sido omitidas ou de esclarecimentos a respeito de outras que não tenham sido claramente articuladas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura exploratória e de profundidade; • Assertividade e clareza na comunicação oral e escrita.
<ul style="list-style-type: none"> • Criação de uma equipe coesa e competente, na área de <i>webwriting</i> e programação, que seja capaz de materializar, no ambiente virtual, o discurso pretendido para o público-alvo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação clara e eficiente entre os membros da equipe, de modo a produzir, colaborativamente, o resultado pretendido (necessariamente, a inteligência interpessoal será muito solicitada). 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de responder adequadamente a instrumentos de avaliação, separando os procedimentos que sejam de responsabilidade dos gestores dos que lhe sejam próprios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão adequada dos instrumentos de avaliação propostos; • Capacidade de expressão de aspectos positivos e negativos observados durante o processo ensino-aprendizagem.
<ul style="list-style-type: none"> • Adoção de plataformas eficientes, com boas condições de navegabilidade e usabilidade que permitam a interatividade em suas múltiplas formas (fórum, <i>chat</i>, <i>download</i> e <i>upload</i> de documentos, bem como interferências mútuas nos textos produzidos e disponibiliza-dos para o grupo). 	<ul style="list-style-type: none"> • Transcodificação de procedimentos didático-pedagógicos e de comunicação, adaptando-os às especificidades do ambiente virtual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Familiaridade com a tecnologia informática; • Abertura para novos aprendizados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade na adoção de novos códigos de comunicação.
<ul style="list-style-type: none"> • Atualização constante de dados, <i>links</i>, e leituras selecionadas, para evitar a defasagem do conteúdo e dos procedimentos didáticos e de programação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação de textos e ícones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso a diferentes estímulos comunicacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidade de interpretação de estímulos verbais e não verbais.
<ul style="list-style-type: none"> • Manutenção de mecanismos contínuos de acompanhamento, para avaliar o impacto do discurso construído sobre o público-alvo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise e interpretação de dados; • Codificação adequada dos resultados, com vistas à reelaboração de processos e produtos. • Atualização do material anteriormente disponibilizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação do <i>holus</i> constituído pelo curso, de modo a avaliar sua adequação às expectativas e necessidades pessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão verbal adequada de impressões e percepções pessoais.

A observação dos aspectos apresentados no quadro acima revela uma seqüência de movimentos coordenados entre o segmento de gestão e o de recepção e leva-nos a constatar que, assim como os papéis de emissor/receptor de mensagens se alternam durante uma rotina comunicacional, o público-alvo dos cursos EAD emite à equipe disponibilizadora, principalmente nos chamados questionários de reação/avaliação, elementos de retroalimentação da gestão, elevando-se, por esse procedimento interacional, ao status de co-gestor. Por outro lado, ao aceitar as contribuições do público-alvo, o segmento de gerência experimenta, ainda que momentaneamente, o papel de aprendiz. Contudo, nem sempre é fácil para ambos os pólos exercer a autoria e aceitar a intervenção, já que ainda se pressupõe que a relação entre ambos seja assimétrica, colocando em destaque o segmento gestor. Reconhecer a realidade/necessidade dessa alternância é fundamental para que a oferta de cursos / procedimentos educacionais seja lingüisticamente inteligente, no sentido de provocar novos aprendizados em todos os envolvidos.

4. COMO DESENVOLVER A INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA DENTRO E FORA DOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Bickerton [10], em sua Teoria da Enunciação(ii), refere-se ao DAL (dispositivo de aquisição lingüística), mecanismo biológico responsável pela construção/manifestação da linguagem humana articulada. Porém, mesmo considerando a força desse dispositivo biológico, somente ele não garante uma proficiência lingüística sem exercício e sem estímulo. Portanto, se as experiências do indivíduo não forem adequadas a esse progresso, pode-se viver toda uma vida sem desenvolver suficientemente essa competência, [11] que envolve, ao mesmo tempo, a **codificação**, a **decodificação** e a **transcodificação** de signos verbais e não verbais.

No processo de codificação, criam-se correspondências entre realidades físicas, concretas e naturais, e sistemas de representação artificiais e arbitrários. Dessa forma, um mesmo objeto ou uma mesma ação recebem diferentes nomes em diferentes idiomas ou em variantes regionais do mesmo idioma. Na decodificação, verifica-se a partilha do código criado, pois o receptor deve conseguir remontar à motivação inicial utilizando-se do mesmo sistema de representação empregado pelo emissor. Na transcodificação, trabalha-se com a correspondência entre diferentes sistemas de representação, em que se verifica até que ponto “um código está para o outro”, eliminando-se falhas e ambigüidades entre eles. É o que ocorre na programação de páginas *web*: existe um texto ou conjunto texto-imagem, compreensível para o homem, mas não para a inteligência artificial. O programador, que, na realidade, é um tradutor, insere na máquina os códigos de linguagem capazes de fazê-la absorver essa idéia e materializar na tela

o texto ou conjunto que serão vistos no ambiente virtual, tais como foram pensados fora dele, ou o mais próximos possível dessa proposta inicial. O mesmo mecanismo pode ser observado na utilização do código Morse, no alfabeto Braille, no código de trânsito, na criação de um texto a partir de uma imagem e vice-versa. Se a decifração desses códigos não é exercitada desde sempre, respeitando-se, obviamente, os níveis de maturação biopsíquica do indivíduo, essa capacidade até certo ponto inata à qual se refere Bickerton estiola-se, e o leitor/escritor em potencial termina por estagnar-se em patamares muito aquém do esperado.

Para desenvolver adequadamente esse tripé de habilidades (codificação, decodificação / transcodificação), é preciso compreender muito cedo, e sem os sobressaltos que provocam o medo, que estamos mergulhados num “mundo de códigos e linguagens”, contexto apropriado ao ser intelectual que é o homem; contexto do qual se tira um conjunto ilimitado de possibilidades de criação/recriação das mais variadas realidades. Isso se faz, principalmente por intermédio de estratégias afetivas positivas, em que as experiências se revestem de prazer e de uma sensação de gratuidade que reforçam o clima motivacional indispensável à aprendizagem; pela ampliação dos contatos sociais e das experiências lingüísticas por eles propiciadas, colocando o indivíduo em formação com as mais diferentes modalidades de registros orais, escritos e pictóricos; pelo exercício da reflexão a respeito dos usos observados e experimentados, avançando sempre para a metacompreensão do fenômeno lingüístico que consolida a consciência a respeito do que se vê, do que se ouve e do que se fala, na direção de uma criticidade sadia e esclarecedora.

Desse modo, para tornar-se um bom leitor/produtor de textos em EAD-WEB, é necessário que a formação do indivíduo já seja lingüisticamente rica antes mesmo de ele entrar em contato com essa ambiência. No entanto, como essa vivência positiva anterior não constitui a regra geral, é preciso também que os cursos modalizados para *web* agreguem ao seu *corpus* os procedimentos da diversidade de códigos e linguagens como elementos de ensino-aprendizagem, fugindo da mera apresentação de textos escritos que ainda são predominantes nesse universo e, principalmente, considerando o desenvolvimento da IL como uma das metas didático-pedagógicas a atingir. Para isso, é necessário que haja programas de capacitação e formação continuada específica dos profissionais envolvidos na preparação dos cursos virtuais, seja no aspecto tecnológico quanto no educacional, pois, em EAD via *web*, a tecnologia funciona como mediadora da ação educativa, deixando de ser um mero artefato para compor um conjunto com a filosofia da educação e com a pedagogia, e somente quando compreendida nessa tridimensionalidade pode ser utilizada com toda a sua riqueza e possibilidades de adequação.

Da mesma forma, as “paradas estratégicas” para a meta-reflexão a respeito da concepção e da preparação dos cursos devem ser previstas periodicamente no fluxo de

trabalho, contribuindo essas pausas para que o pragmatismo desenfreado não afete negativamente a qualidade educacional dos cursos em EAD, e propiciando a todos os que neles se envolvem o intervalo essencial ao desenvolvimento da inteligência lingüística, em conseqüência, da comunicação como um todo.

REFERÊNCIAS

- [1] GARDNER, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. London: Fontana Press, 1993.
- [2] GOLEMAN, Daniel. *A inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.
- [3] GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- [4] BINET, Alfred. *New Methods for the Diagnosis of the Intellectual Level of Subnormals*, First published in *L'Année Psychologique*, 1905, 12, 191-244.
- [5] MATURANA, Humberto; VARELA, F. *De máquinas y seres vivos: autopoiesis, la organización de lo vivo*. Santiago: Editorial Universitária, 1994.
- [6] GARDNER, H. *Inteligência: um conceito reformulado*. Tradução Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- [7] LUCENA, C., FUKS, H. *A Educação na Era da Internet*. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000.
- [8] BRENNAND, Edna G. Góes; VASCONCELOS, Juliana Cavalcante. O conceito de potencial múltiplo da inteligência de Howard Gardner para pensar dispositivos pedagógicos multimidiáticos, *Ciências e Cognição*, vol.5, jul./2005, 19:35.
- [9] FOOHS, Marcelo Magalhães & WHITE, James 7 TAROUCO, Liane M. R. & AXT, Margarete. Representação gráfica do tempo: construção de uma estrutura semântica para o present perfect através de Tecnologia interativas para internet. *Cinted UFRGS – Novas Tecnologias na Educação*. Vol. 3, nº 1, maio/2005.
- [10] BICKERTON, Derek. *Roots of language*. Ann Arbor: Karona, 1981.
- [11] _____. *The language bioprogram hypothesis*. *The Brain and Behavioral Sciences*. 1984, p. 173-221.