

Seminário de Cultura Inglesa

Curso de Mestrado em Estudos Anglo-Americanos¹

Fátima Vieira
Faculdade de Letras, Universidade do Porto

IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

Nome: Seminário de Cultura Inglesa
Curso: Mestrado em Estudos Anglo-Americanos
Faculdade: Faculdade de Letras
Ano/Semestre: 1º / 1º semestre
Plataforma: WebCT
N.º Alunos: 14

1. Contextualização

O Seminário de Cultura Inglesa é um seminário obrigatório do Curso de Mestrado em Estudos Anglo-Americanos leccionado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. No ano lectivo de 2005-06 o programa deste Seminário versava sobre o estudo do utopismo e distopismo novecentista inglês. O programa previa a divisão das sessões em três fases: numa primeira fase, as sessões revestir-se-iam de um carácter exploratório de teorias específicas da área de Estudos sobre a Utopia, bem como das teorias do espaço propostas no âmbito da Geografia Pós-Moderna; numa segunda fase, previa-se a análise prática e discussão colectiva de dois romances distópicos da primeira metade de século XX; na terceira fase e última fase seria deixado espaço para a apresentação, por parte dos Mestrandos, de trabalhos de análise de outros romances utópicos ou distópicos novecentistas.

Antes da integração deste Seminário no projecto e-Learning@UP as estratégias pedagógicas utilizadas residiam na exposição teórica da matéria, por minha parte, bem como na apresentação de Relatórios de Leitura por parte dos alunos na primeira fase, na discussão participada de todos os mestrandos das duas obras indicadas na segunda fase e na apresentação de trabalhos individuais na terceira fase.

Em anos anteriores, eu já tinha utilizado a plataforma de ensino à distância WebCT Vista a nível da disciplina de Introdução à Cultura Inglesa do Curso de Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas. Recorri então à plataforma para a animação de trabalhos de grupo e para a preparação de colóquios com conferencistas nacionais e estrangeiros, visando captar o interesse dos alunos para pontos específicos da matéria.

2. Motivação

A ideia de integrar o Seminário de Cultura Inglesa no projecto e-Learning@UP surgiu no seguimento da minha frequência do Curso de Actualização Pedagógica / Didáctica de Docentes da Universidade do Porto nos meses de Abril, Maio e Junho de 2005. Antes da frequência desse curso eu encarava a plataforma de ensino à distância WebCT Vista como um veículo de comunicação com os discentes no âmbito da preparação de trabalhos de grupo, ou ainda como um espaço para a afixação de informação relevante para a disciplina, incluindo textos de leitura aconselhada. Pensava eu então que a plataforma só poderia ser pedagogicamente rentabilizada em disciplinas que incluíssem projectos de interactividade ou que propusessem aos alunos exercícios, de preferência com capacidade de auto-correcção. A frequência desse curso abriu-me contudo novas perspectivas, tendo-me iniciado na conceptualização de um trabalho pedagogicamente mais rico no âmbito do “blended e-learning”. A ideia que mais me interessou no módulo desse curso dedicado ao e-learning foi a da possibilidade de

¹ Embora num formato muito diferente, este texto expõe algumas das considerações que teci na comunicação que apresentei ao Colóquio “Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação”, realizado na FLUP em 2005. O texto dessa comunicação encontra-se publicado em *A Escola e a Diversidade Cultural: Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*, org. Rosa Bizarro, Porto, Areal Editores, 2006, pp. 152-162.

criação de uma “comunidade *on-line* de aprendentes”, que se tornou aliás a base das actividades propostas aos alunos do seminário de Cultura Inglesa.

Confesso que quando, na primeira sessão do seminário, apresentei aos mestrandos a minha proposta de trabalho no âmbito do “blended e-learning”, o fiz com grande receio. Na verdade, o recurso às novas Tecnologias de Informação e de Comunicação não se encontra ainda suficientemente vulgarizado entre os alunos das Humanidades. Para além disso, o público do mestrado era francamente heterogéneo, integrando alunos que haviam terminado no ano lectivo anterior a sua licenciatura, assim como outros, bem mais velhos, com vasta experiência no ensino mas afastados há muito do mundo universitário. Os meus receios confirmaram-se quando, no final da sessão, três alunos me interpelaram confessando não possuir os conhecimentos tecnológicos necessários à utilização básica da plataforma de ensino à distância WebCT Vista. Dois alunos não possuíam sequer conta de correio electrónico. Vi-me assim obrigada a dar sessões privadas de informática no meu gabinete. Surpreendentemente, os alunos aprenderam depressa, e em breve se tornaram grandes entusiastas das TIC e da plataforma de ensino à distância.

3. Objectivos

Com a integração do seminário de Cultura Inglesa no projecto e-Learning@UP procurei alcançar os seguintes objectivos:

- a) envolver os mestrandos no processo de aprendizagem, concedendo-lhes a autonomia necessária para a delineação de um percurso de investigação individual;
- b) promover a formação de uma “comunidade *on-line* de aprendentes”, fomentando uma maior interacção entre os mestrandos e levando-os a discutir os projectos de grupo e individuais;
- c) facilitar a comunicação da docente com os mestrandos;
- d) preparar, em cada sessão, o trabalho da sessão seguinte;
- e) estimular o recurso dos mestrandos às TIC e, por consequência, aos recursos bibliográficos disponíveis em formato electrónico;
- f) obrigar os mestrandos a uma produção regular de textos escritos.

Creio poder afirmar que todos estes objectivos foram alcançados, embora os resultados do trabalho dos mestrandos tenham sido diferentes, oscilando em função das capacidades de cada um e do seu entusiasmo pela matéria e pela utilização da plataforma de ensino à distância.

4. Fundamentos pedagógicos do modelo adoptado

O modelo que adoptei partiu de algumas leituras a que fui conduzida no seguimento da minha frequência do Curso de Actualização Pedagógica / Didáctica para Docentes da UP e da minha posterior integração no GIIPUP (Grupo de Investigação e de Intervenção Pedagógica da Universidade do Porto) na sub-linha dedicada ao *blended e-learning*. Partiu, em primeiro lugar, da consideração do tipo de trabalho que deve ser desenvolvido no ensino superior pós-graduado. Encontrei a definição desse trabalho num interessante estudo de Agostinho Ribeiro sobre o desenvolvimento dos jovens / adultos, onde o pedagogo lembra que já em 1970 William G. Perry havia distinguido “nos estudantes universitários três *níveis* de desenvolvimento, a que correspondem três formas de aprendizagem” (Ribeiro 2004: 9). No primeiro nível, o do *dualismo*, os factos são vistos como verdadeiros ou falsos, o saber é uma verdade imutável e a aprendizagem assenta na memorização mecânica. No segundo nível, o do *relativismo*, a aprendizagem processa-se reflexiva e selectivamente; os estudantes não aceitam já cegamente toda a informação e são capazes de aceder a um tipo de pensamento abstracto e teórico. No terceiro nível, o do *compromisso no relativismo*, para além de manterem as competências adquiridas no segundo nível, os estudantes assumem claramente um ponto de vista que poderá ser muito diferente do do professor, podendo mesmo a autoridade deste último ser posta em causa (*idem*, p. 10). Tendo em conta estes três níveis de desenvolvimento, considerei que o trabalho a propor aos mestrandos no âmbito do meu seminário de Cultura Inglesa deveria fazê-los passar pelo menos do nível do *dualismo* para o nível do *relativismo*.

Mas também as teorias de Pierre Changeux, Paul Ricoeur, António Damásio e Allan e Barbara Pease foram importantes para o modelo que defini para o meu seminário. No livro que assinam conjuntamente *O que nos faz Pensar? Um Neurocientista e um Filósofo debatem Ética, Natureza Humana e o Cérebro*, publicado na sua versão original em 1998, Changeux e Ricoeur dão-nos informações relevantes sobre o modo como o nosso cérebro funciona. Adoptando a perspectiva do neurocientista, Changeux explica-nos que a *compreensão* (*cumprehendere*, “aprender com”) implica a convocação simultânea de uma constelação de diferentes áreas cerebrais (Changeux & Ricoeur 2001: 110) e que o cérebro “tem acesso ao conhecimento por um processo de selecção” (*idem*, p. 113). Partindo da distinção que William James havia traçado entre *memória primária ou imediata* (a percepção do tempo imediatamente passado) e *memória secundária ou a longo prazo* (que implica o “conhecimento de um objecto no qual deixámos de pensar por um certo tempo e que [é retomado], enriquecido por uma consciência adicional, assinalando-o como o objecto de um pensamento ou de uma experiência anterior” [*idem*, p. 141]), Changeux lembra-nos que esta última forma de memória é relevante para a definição do quadro em que se verificam situações de aprendizagem. Na verdade, a memória a longo prazo compreende um factor que é frequentemente esquecido, o da sua componente emocional: “Os objectos de memória estão (...) muitas vezes associados a marcadores emocionais em função do prazer, da felicidade, da infelicidade, do sofrimento que o sujeito antecipa” (*idem*, p. 127). Assumindo a perspectiva do filósofo, mas sem pôr em causa as conclusões da ciência, Paul Ricoeur acrescenta um dado complementar, o da necessidade de uma *objectivação* para que possa ocorrer a experiência da significação. Como diz Ricoeur, não podemos separar a “compreensão” (vivência) da “explicação” (objectiva): “Quero explicar mais para compreender melhor” (*ibidem*). Esta ideia de Ricoeur de que a verbalização do pensamento é essencial para que o processo de aprendizagem seja conseguido informou também o modelo que adoptei para o meu seminário.

A leitura de dois livros de António Damásio – *O sentimento de Si: O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência* (1999) e *Ao Encontro de Espinosa: As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir* (2003) – ajudou-me também a compreender outros aspectos que condicionam a aprendizagem. Em ambos os estudos, Damásio chama a atenção para o carácter único de cada indivíduo, fruto de experiências e de expectativas irrepetíveis; a aprendizagem deve ser entendida no contexto do *sentimento de si* de cada indivíduo, o que Damásio explica com um exemplo particularmente feliz:

O leitor está a olhar para esta página, a ler este texto e a elaborar o significado das minhas palavras à medida que vai avançando na leitura. Porém, o que se passa na sua mente não se limita de forma alguma ao que diz respeito ao texto e ao seu significado. Paralelamente à representação das palavras impressas e à evocação de conceitos necessária para compreender aquilo que escrevi, a sua mente revela também uma outra coisa, algo que é suficiente para indicar, a cada instante, que é o leitor e não outra pessoa que está a ler e a compreender o texto. As imagens que correspondem às suas percepções externas e às percepções daquilo que recorda ocupam quase toda a extensão da sua mente, mas não ocupam a sua totalidade. Para além destas imagens, existe igualmente uma outra presença, que o significa a si, enquanto espectador das coisas imaginadas, proprietário das coisas imaginadas e actor potencial sobre as coisas imaginadas. (Damásio 1999: 29)

A aprendizagem é portanto um processo individual, e a incorporação de nova informação por parte de cada indivíduo provoca uma mudança: “(...) a presença de si é o sentir daquilo que acontece quando o seu ser *é modificado pela acção de apreender alguma coisa*” (*ibidem*, itálicos meus).

A distinção a que Damásio procede entre os conceitos de *consciência nuclear* e *consciência alargada* é também relevante para a compreensão da forma como se processa a aprendizagem. A consciência nuclear “fornece ao organismo um sentido de si num momento – agora – e num lugar – aqui”; a consciência alargada, “da qual existem vários níveis e graus, fornece ao organismo um elaborado sentido de si – uma identidade e uma pessoa (...) e coloca essa pessoa num determinado ponto da sua história individual, amplamente informada acerca *do passado que já viveu e do futuro que antecipa*, e agudamente alerta para o mundo que a rodeia (*idem*, pp. 35-6; itálicos meus). São pois estes três factores (experiências passadas, expectativas quanto ao futuro e percepção do

mundo) que formam a base daquilo a que Damásio chama “memória autobiográfica”,² e é em função destes factores que se processa a aprendizagem.

As recentes descobertas científicas apontam pois para a necessidade de olharmos para os nossos alunos tendo em conta a sua singularidade. E este nosso olhar, lembramos, não poderá passar por cima de um factor determinante, o da identidade sexual dos nossos discentes. Na verdade, como explicam Allan e Barbara Pease em *Why men don't listen and women can't read maps* (2001 [1991]), “embora se tenha tornado quase uma moda fingir-se que as diferenças entre os sexos são mínimas ou irrelevantes, os factos não sustentam essa perspectiva.” (Pease 2001: 52; tradução minha). E explicam: “Numa época em que criamos rapazes e raparigas como se fossem idênticos, a ciência prova que eles são dramaticamente diferentes na sua forma de pensar. (...) A ciência tem vindo igualmente a provar que o sistema operativo básico [de cada indivíduo] e a forma como se interrelaciona deixa muito pouco espaço para mudanças. O meio-ambiente e os professores podem apenas adicionar alguma informação e ‘fazer correr’ programas compatíveis” (*idem*, 56; tradução minha). Na base da integração do meu seminário de Cultura Inglesa no projecto e-Learning@UP encontra-se pois a ideia de que temos de deixar espaço para que os alunos expressem a sua singularidade; e foi por essa razão que recorri à criação, na plataforma de ensino à distância WebCT Vista, de “pastas” onde os alunos pudessem ir desenvolvendo os seus portefólios reflexivos.

Na verdade, os portefólios dos alunos tornaram-se o centro do modelo que adoptei. Logo na primeira sessão do meu seminário, fiz-lhes ver a diferença que separa o conceito de *dossier* do conceito de *portefólio reflexivo*. O *dossier* implica a simples compilação dos trabalhos que os alunos realizam ao longo do semestre; nesse sentido, o seu carácter é estático. O *portefólio reflexivo* é um produto em permanente construção que reúne o trabalho desenvolvido mas também as reflexões do aluno sobre esse trabalho, sobre os bons e os maus resultados e sobre as estratégias que poderia ter adoptado; possui pois uma natureza naturalmente dinâmica.

5. Modelo / Estratégia

O modelo adoptado foi extremamente simples: ao entrarem na plataforma, os mestrandos deparavam-se com um texto de apresentação da plataforma de ensino à distância e dos objectivos definidos, um documento com as normas de citação bibliográfica que deveriam respeitar aquando da realização dos trabalhos escritos, um Fórum e catorze pastas com os seus nomes, preparadas para acolherem os documentos de cada portefólio reflexivo. Activei também o Calendário, onde se encontrava registada a programação para cada sessão, bem como a função de correio. Pedi aos alunos que, em cada semana, e em função dos temas abordados em cada sessão que os tivessem motivado, fizessem alguma pesquisa adicional e produzissem um texto para ser introduzido em cada portefólio reflexivo. O contacto físico com os alunos ocorria uma vez por semana, numa sessão de quatro horas. Ao longo da semana, os mestrandos iam produzindo os textos e introduzindo-os nas pastas. Os textos eram normalmente escritos em Word, sendo depois passados (através da acção “copy & paste”) para a plataforma. Diariamente, eu consultava a plataforma, lia os textos introduzidos nos portefólios reflexivos, bem como na pasta do Fórum, e enviava a cada autor dos textos um e-mail pessoal com um comentário sobre o seu contributo. Ao longo do semestre, enviei 104 e-mails (e recebi 52). Cedo compreendi que estes e-mail eram essenciais para que o projecto de *blended e-learning* funcionasse. Os mestrandos sentiam que escreviam para alguém que os lia atentamente; e por escrito eram capazes de dizer coisas que nunca diriam numa sala de aulas – ou por timidez, ou por medo de cair no ridículo perante os Colegas. Aos poucos, fui desenvolvendo uma relação de proximidade com os mestrandos, a tal relação individual que, na opinião dos pedagogos é fundamental para que o ensino multicultural se verifique.

Mas para além desta relação individual entre docente e mestrandos, que é necessariamente uma relação vertical, a plataforma de ensino à distância possibilitou o desenvolvimento de relações horizontais (entre os alunos) baseadas na cumplicidade de quem estuda a mesma matéria e a debate e a explica para melhor a compreender. Desta forma se foi construindo uma verdadeira comunidade

² Diz Damásio: “(...) a complexa operação de aprendizagem é o desenvolvimento da memória autobiográfica, um agregado de arquivos disposicionais que descreve quem nós temos sido fisicamente, quem nós temos sido em termos comportamentais, e quem tencionamos ser, no futuro.” (Damásio 1999: 204).

de *aprendentes on-line*, alicerçada no estudo solidário e no respeito pelo contributo de cada qual para o seu portefólio reflexivo e para o Fórum. Na verdade, a consulta dos portefólios dos Colegas em breve se tornou um hábito; e como cada aluno tinha a liberdade de explorar no seu portefólio os temas da sua preferência (embora necessariamente ligados à área dos Estudos sobre a Utopia), o programa previsto para o Seminário de Cultura Inglesa foi verdadeiramente potenciado: em função dos interesses dos mestrados, catorze programas paralelos se foram delineando nos portefólios, e assim foram explorados temas que eu não havia previsto, como por exemplo a relação entre a literatura utópica e a literatura e a filmografia de ficção científica, a consideração de romances gráficos como “V for Vendetta”, a reflexão sobre a função utópica da arte – mais precisamente a pintura –, bem como o comentário sobre a potencialidade utópica de alguns projectos arquitectónicos ou sobre o espaço cibernético.

6. Resultados

Embora, como disse já, o número de acessos à plataforma tenha oscilado em função do interesse dos mestrados pela matéria, da sua apetência pela utilização das TIC e da sua disponibilidade horária (uma boa parte dos mestrados exercia funções docentes a tempo inteiro em escolas secundárias), creio poder afirmar que este foi um projecto bem conseguido.

De acordo com os dados estatísticos fornecidos pela plataforma de ensino à distância, os alunos visitaram a plataforma 665 vezes e estiveram *on-line* 128 horas, um número de horas razoável, já que estas corresponderam ao tempo dispendido na colocação dos textos previamente produzidos em Word na plataforma, bem como na consulta dos portefólios dos Colegas e na redacção de pequenos contributos para o Fórum. Este último não foi muito utilizado (registaram-se apenas 20 contributos), mas tal deveu-se ao facto de muitos alunos terem introduzido os seus comentários aos trabalhos dos Colegas directamente nos portefólios.

7. Conclusão

O recurso à plataforma de Ensino à Distância WebCT Vista revelou-se frutuoso quer para mim, enquanto docente, quer para os mestrados. Do meu ponto de vista de docente, testemunhei o crescimento de uma verdadeira comunidade de aprendentes, desenvolvendo-se numa relação de estudo solidário e de respeito pela diferença; consegui imprimir ao meu Seminário de Cultura Inglesa uma dinâmica que nunca antes se verificara e um interesse invulgar por alguns dos temas debatidos. Mas também do ponto de vista dos mestrados o seminário se viu acrescido de interesse: para além dos momentos de contacto físico, nas sessões semanais de quatro horas, passaram a beneficiar de um apoio tutorial da docente ao longo da semana; mas beneficiaram também dos Relatórios de Leitura de textos teóricos ou críticos introduzidos nos portefólios pelos Colegas, bem como das explorações individuais de diferentes temas. Por outro lado, a produção semanal de pequenos textos foi preparando os alunos para a redacção do trabalho final do Seminário de Cultura Inglesa. Cada pequeno texto introduzido no portefólio reflexivo ao longo das quinze sessões constituiu uma pequena tentativa de reflexão sobre um tema do seu interesse, que acabou, na maior parte dos casos, por constituir o tema central de cada trabalho escrito apresentado pelos alunos.

É evidente que os mestrados não são todos iguais, e por isso alguns tiraram mais vantagens do sistema adoptado do que outros. Mas as expectativas que eu tinha em relação ao trabalho a desenvolver no âmbito do *blended e-learning* foram claramente ultrapassadas. Os resultados positivos do projecto ficaram contudo a dever-se a um muito maior investimento do meu tempo (cerca de duas horas diárias) na preparação e consulta da plataforma de ensino à distância. Espero apenas que, no âmbito do novo esquema imposto pela *Declaração de Bolonha*, o tempo dispendido na monitorização *on-line* do trabalho dos alunos possa vir a ser considerado para a contagem das horas tutoriais (descritas como horas de contacto físico) previstas para cada disciplina.

8. Bibliografia

Changeux, Jean-Pierre & Paul Ricoeur (2001), *O que nos faz Pensar? Um Neurocientista e um Filósofo debatem Ética, Natureza Humana e o Cérebro*, Lisboa, Edições 70 [1998].

Damásio, António (1999), *O Sentimento de Si: o Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*, Lisboa, Publicações Europa-América.

Damásio, António (2003), *Ao Encontro de Espinosa: As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*, Lisboa, Publicações Europa-América.

Pease, Allan & Barbara (2001), *Why men don't listen and women can't read maps*, London, Orion.

Ribeiro, Agostinho (2004), *Formação Inicial e Estádio de Desenvolvimento do Jovem / Adulto*. Texto produzido no âmbito do Seminário Permanente do Projecto de Formação Inicial e Identidades Profissionais, ainda em fase de publicação.