

LINGUAGEM E SUAS INTERFACES NA COMPLEXIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Rosângela dos Santos Nascimento
rosa_educ@hotmail.com
<http://lattes.cnpq.br/5885903446923033>

Rita Cristina C. de A. Santiago
tinnasantiago@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/7909523264699083>

RESUMO

Estuda-se como são aplicadas, na prática do professor, as tendências pedagógicas, considerando-se a linguagem e a interação como fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam o fazer pedagógico. O objetivo é discutir a relação entre a tendência pedagógica crítica social dos conteúdos e as linguagens, e como essa tendência pode colaborar para a interação e para o ensino de qualidade almejado pela sociedade. Fomentam-se debates sobre possíveis contribuições para a solução dos problemas socioeducacionais atuais. Articula-se ao conjunto de debates sobre a importância da tendência pedagógica crítica social dos conteúdos e sua interação com a linguagem, como condição necessária e indispensável na organização do planejamento e da prática do professor, considerados como aspectos principais a serem enfrentados para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. Evidencia-se a necessidade de o educador diversificar sua prática pedagógica, utilizando-se das múltiplas linguagens no processo de ensino-aprendizagem, tomando como exemplos as linguagens cênicas, agregando teatro, música, poesia, conto e a fábula para fomentar a criatividade, criticidade e desenvolvimento social dos educandos. Para se encaminhar essa discussão, utilizou-se como metodologia a Revisão de Literatura, a qual possibilitou o conhecimento temático abordado para se compreender as questões sobre a complexidade da prática pedagógica comprometida com as linguagens e suas interfaces aos contextos socioeducacionais.

Palavras-chave: Linguagem; Prática pedagógica; Complexidade.

1 INTRODUÇÃO

O estudo que propomos tem como objetivo central discutir sobre as múltiplas linguagens e a interação no processo ensino-aprendizagem na sala de aula, tendo como foco principal a análise dos fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a prática do professor. Trata-se de uma discussão com ênfase na relação entre a tendência pedagógica crítica social dos conteúdos e as diversas linguagens, e em como essa

tendência pode colaborar para a interação entre educandos e educador, refletindo possíveis contribuições para a solução dos problemas socioeducacionais da sociedade contemporânea.

Desse modo, o trabalho se articula quanto aos debates sobre a importância da tendência pedagógica crítica social dos conteúdos e sua interação com a linguagem, como condição necessária e indispensável na organização do planejamento e da prática do professor, considerados como aspectos principais a serem enfrentados para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. No bojo da discussão sobre linguagem, constata-se que ela é condição para fortalecer a comunicação e a interação social tanto na sala de aula como nos outros espaços da escola, frente às lutas pelo ensino de qualidade.

A linguagem, em nossa concepção, é um instrumento verbal e corporal, que garante a comunicação entre as pessoas. Na escola, os modelos educativos tanto o tradicional quanto o tecnicista, os quais orientaram por muitos anos as práticas pedagógicas, não atendem mais as necessidades apresentadas pelos alunos inseridos numa geração em que as novas tecnologias estão cada vez mais presentes em suas vidas e, por isso, há necessidade de métodos mais dinâmicos e interativos na sala de aula; assim, abre-se espaço à pedagogia da escuta.

Juntamente com esse argumento, cristalizou-se a ideia de que a solução para o problema do fracasso escolar no Brasil estava relacionada apenas às práticas pedagógicas instituídas no interior da escola e que a resposta para essa problemática estaria na elaboração de novas propostas pedagógicas capazes de direcionar as ações educativas nas salas de aulas, mas essa discussão também revela um reducionismo no tratamento da complexidade do problema do baixo rendimento de aprendizagem dos educandos.

O argumento é de que a fragmentação e a desatualização das propostas pedagógicas construídas nos estados federativos exigiam a elaboração de diretrizes de âmbito nacional visando garantir a generalização de orientações mais atualizadas e condizentes com o avanço dos conhecimentos no mundo contemporâneo, constituindo-

se, esta, uma condição essencial para que se pudesse alcançar “padrões de qualidade” de ensino no país como um todo.

Por décadas, educadores afirmavam que as propostas construídas nos âmbitos dos estados e municípios, e elaboradas a partir da década de 70 e década de 80, se vinculavam a tendências pedagógicas que precisavam ser revistas e superadas. Entre as tendências que precisavam ser revistas foram indicadas a tradicional e a tecnicista, pois não concebiam o espaço educativo como interativo.

Assim, a necessidade de superação dessas tendências estava atrelada à sua incapacidade para enfrentar os problemas da organização pedagógica da escola, em função das exigências do mundo contemporâneo e do avanço da teoria ante as novas tecnologias, o que justificaria a formulação da Tendência Crítica Social dos Conteúdos como uma superação desses modelos.

O que se verifica, portanto, é que no processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN esperava-se que os mesmos subsidiassem uma nova e ampla reforma do ensino brasileiro, com impactos na formação e na prática dos professores, bem como, na revisão de livros didáticos, entre outros aspectos. Frente ao exposto, a questão norteadora que conduz esse estudo é a seguinte: Como são aplicadas, na prática do professor, as tendências pedagógicas, considerando-se a linguagem e a interação como fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam o fazer pedagógico? O objetivo deste trabalho é discutir a relação entre a tendência pedagógica crítica social dos conteúdos e as diversas linguagens e como ela pode colaborar para a interação e para o ensino de qualidade, refletindo possíveis contribuições para a solução dos problemas socioeducacionais atuais.

2 LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO: INTERAÇÃO NO PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM

No bojo da discussão sobre linguagem, ela é condição para fortalecer a comunicação e a interação na sala de aula e nos outros espaços da escola. Ante as lutas dos educadores pelo ensino de qualidade, há desafios a serem enfrentados no

desenvolvimento das expressões verbal e não verbal dos educandos, com vistas ao estabelecimento da comunicação verbal, pois no diálogo não há passividade nem no sujeito do discurso, tampouco no ouvinte. Nesse sentido, Bakhtin contribui:

[...] toda compreensão plena e real é responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma que ela se dê). O próprio falante está determinando precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros do discurso pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes). (BAKHTIN, 2010, p. 272).

O educador precisa experimentar, na dinâmica da sala de aula, mecanismos variados que explorem as diversas linguagens do aluno e que favoreçam a comunicação, pois através do diálogo, da interação e da comunicação nas suas diversas matizes, o educando estará construindo colaborativamente o conhecimento e se apropriando das novas descobertas dele advindas. Nessa perspectiva,

o autor (falante) tem seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (por que não há palavra sem dono). A palavra é um drama do qual participam três personagens (não é um dueto, mas um trio). Ele não é representado pelo autor e é inadmissível que seja introjetado (introjeção) no autor. (BAKHTIN, 2010, p. 328).

Qualquer que seja a forma de comunicação é imprescindível aos mediadores compreenderem que todos os envolvidos exercem a condição ora de sujeito ora de objeto, reconhecendo que nesse processo se constrói a autonomia a partir das vozes participantes.

Cada conjunto verbalizado grande e criativo é um sistema de relações muito complexo e multiplanar. Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente. (BAKHTIN, 1979, p. 330).

Nesse sentido, cabe aos sujeitos envolvidos na escola, particularmente o educador, compreender e buscar uma pedagogia que colabore para o exercício das diversas linguagens na sala de aula, oportunizando, assim, o exercício democrático do conhecimento construído a partir das múltiplas vozes que se encontram na sala de aula.

3 LINGUAGEM E APRENDIZAGEM: UMA APROXIMAÇÃO

Ao discorrer sobre a linguagem, Vygotsky (1998b) considera que ela “origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança”. (p. 114). Assim sendo, é fundamental que o educador tenha discernimento da sua função mediadora, auxiliando o educando no desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem e, para isso, é necessário o uso das diversas linguagens. Portanto cabe, também, ao professor diversificar sua prática pedagógica utilizando as múltiplas linguagens no processo de ensino-aprendizagem, tomando como exemplos as linguagens cênicas, nas quais o teatro, a música, a poesia, o conto, a fábula e diversas dramatizações potencializam a criatividade, criticidade e desenvolvimento social dos sujeitos participantes.

Para Levi Vygotsky, a linguagem ocorre na inter-relação entre a criança e as pessoas que a cercam, para ele tanto a linguagem interior quanto o pensamento nascem do complexo das inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, sendo as inter-relações a origem dos processos volitivos da criança.

Com esse entendimento, é crucial ao educador compreender os mecanismos que colaboram para o processo de construção autônoma do educando. Assim, deve exercer sua função pedagógica incentivando, mediando, provocando e estimulando as diversas linguagens na dinâmica da sala de aula, por meio de aulas que privilegiem, também, as linguagens plásticas, nas quais o desenho, os mapas, as gravuras e as fotografias, dentre outras formas, sejam recursos estimulantes do conteúdo explorado.

Como educadores, precisamos priorizar a dimensão subjetiva da aquisição dos conhecimentos, primando por planejamentos pautados numa abordagem interdisciplinar, conferindo atenção às dimensões social e histórica do processo educativo, o que

permitiria a construção de posturas críticas que poderiam favorecer a compreensão de sujeito autônomo, comprometido com sua própria aprendizagem; mas, para isso, é necessário que o educador, na sua atuação, utilize as múltiplas linguagens.

4 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS E A PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS

A reforma da prática do professor se coloca como uma necessidade e uma urgência frente às diversas mudanças que ocorrem no país. Teoricamente, a reforma do ensino formulado no âmbito das tendências pedagógicas é uma referência importante na medida em que a prática do educador era vista como instrumento de reprodução da dominação de classes, o que se dava mediante a seleção da aula expositiva reconhecida socialmente pelos grupos de poder. Ao superar o enfoque tradicional, afirma-se a possibilidade da prática pedagógica do professor poder contemplar aspectos voltados para os interesses dos grupos excluídos, visando garantir seus direitos sociais e o exercício da cidadania. Nesse sentido, os conteúdos dados na escola devem refletir o social, pois todo agir dentro dela deverá ser um agir no rumo à transformação da própria sociedade. Para Libâneo,

a difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia 'dos conteúdos' é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes. (1994, p. 69).

Assim, as reformas pedagógicas produzidas nesse contexto foram, de certo modo, marcadas pelo discurso que dava ênfase à necessidade de recuperar a relevância social dos conteúdos veiculados na escola, contrapondo-se às orientações tecnicistas que prevaleceram na década anterior. Nos anos 70, a questão do que ensinar tinha sido deixada em segundo plano, pelas orientações que insistiam nos aspectos operacionais do

currículo; por outro lado, para as teorias críticas que se difundiram no país, a partir da segunda metade da década de oitenta, o conhecimento foi transformado em simples instrumento de dominação. Portanto, nos anos 80, tratava-se de recuperar a importância do saber veiculado pela escola como instrumento de exercício da cidadania e como elemento capaz de contribuir para a transformação das relações sociais vigentes. A esse respeito, sobre o contexto dos anos 70 e 80, Libâneo (1994) explica:

Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos, que tenham ressonância na vida dos alunos. Entendida nesse sentido, a educação é 'uma atividade mediadora no seio da prática social global', ou seja, uma das mediações pela qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética) a uma visão sintética, mais organizada e unificada. (1994, p. 69).

Nessa perspectiva, buscava-se chamar a atenção para o caráter social do processo de produção do conhecimento - para o qual contribui toda a sociedade - destacando o fato de que poucos vinham dele se apropriando. De acordo com as formulações da pedagogia crítico-social dos conteúdos, representada no Brasil principalmente por Dermerval Saviani e José Carlos Libâneo, a escola deveria buscar no seu interior soluções pedagógicas adequadas às características e às necessidades dos alunos, visando assegurar a todos condições vantajosas para reivindicar os próprios direitos e lutar por uma sociedade mais justa. A escola, de acordo com essa abordagem, deveria ser tratada como o local privilegiado de transmissão de saberes aos segmentos majoritários; de um tipo de saber valorizado socialmente aos quais estes não teriam acesso de outra maneira.

4.1 A INTERFACE ENTRE LINGUAGENS E TENDÊNCIA PEDAGÓGICA

Muitas mudanças foram propostas para a educação básica no Brasil, nos anos 80, o que trouxe enormes desafios para a organização dos sistemas de ensino. Para isso, concorrem as novas concepções de educação, as revisões e atualizações das teorias

sobre aprendizagem e desenvolvimento humano, os impactos das tecnologias da informação sobre as formas de comunicação, os processos de ensino-aprendizagem e suas metodologias, técnicas e materiais didáticos frente às novas funções que se colocam para o trabalho realizado pela escola.

Tudo isso delinea um cenário educacional com exigências que requisitam das escolas preparo antecipado para que sejam atendidas. Tal preparação se dá a partir da compreensão de sua função social e de como deverá lidar com a complexidade do momento atual, o que envolve o enfrentamento de projetos sociais, muitas vezes, divergentes das realidades dos educandos. Afirma-se, nessa direção, que é preciso inovar com projetos voltados para o ensino de crianças e de jovens, no sentido de sintonizá-las com as formas contemporâneas de convivência social, de formação de sujeitos críticos, autônomos e criativos que possam intervir na construção e reconstrução institucional, relacionar-se com a natureza, produzir e distribuir bens, serviços, conhecimentos e informações. Esses princípios que devem conduzir a nova escola não definem por si mesmos a direção de seu fazer cotidiano, que pode se dar em diversas perspectivas.

Projetos complexos, com abordagem integrativa e interativa, construídos com a colaboração dos educandos, para serem executados nas salas de aulas nas quais a diversidade está posta. Desse modo compreendemos que:

As salas de aula, por serem um sistema complexo, e por possuírem essas características, estão sempre em mudança, uma vez que dentro desse processo, tanto influenciamos quanto somos influenciados pelo outro, num movimento cíclico e contínuo de reconfiguração nas formas de aprendizagens, nas quais se valoriza a individualidade na diversidade, conduzindo os sujeitos envolvidos no contexto da sala de aula a pensarem tanto em si mesmos quanto naqueles com os quais compartilham diariamente experiências ímpares. (GUIMARÃES; DOURADO; SANTIAGO, 2016, p. 3).

No interior desse debate, a definição da reforma para repensar a prática do educador se constitui como espaço importante, especialmente porque a formação dele apresenta uma vinculação, não direta, porém evidente, com os problemas da aprendizagem de forma mecânica.

O que podemos perceber, a partir da discussão sobre a pedagogia crítica social, é que ao mesmo tempo em que se vislumbra a possibilidade da promoção de um amplo debate para o campo de estudo da educação e para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, vislumbra-se, também, o risco da incorporação de determinados termos sem que o seu significado e suas implicações, possibilidades e limites para o trabalho pedagógico sejam devidamente tratados, constituindo-se apenas em mais um modismo.

Significa dizer que precisamos ir além e, sobretudo, termos a perspectiva cultural para os valores relevantes na formação da cidadania brasileira, pois como afirma Libâneo (1994, p. 70), “a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar com êxito não depende apenas do domínio de teorias pedagógicas sobre o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as práticas pedagógicas podem ser conduzidas apenas pela prescrição de regras decorrentes de uma teoria, e que nem todas as práticas são regularizáveis. Nesse sentido, é preciso considerar a complexidade que permeia as relações entre teoria e prática. Do contrário, corremos o risco de utilizar uma determinada teoria para prescrever regras que acabarão se constituindo em mais um modismo no campo da educação que, por si mesmas, não conseguirão resolver os problemas do fracasso escolar e dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Frente ao exposto, entendemos que este estudo contribuiu para fomentar discussões sobre as linguagens e suas interfaces na complexidade da prática pedagógica, na medida em que procura fazer a necessária articulação entre o conhecimento produzido no campo educacional das tendências pedagógicas e sua prática, a partir das múltiplas linguagens, entendendo que essas interfaces representam um esforço para sistematizar aspectos importantes do processo ensino-aprendizagem,

visando contribuir com as mudanças necessárias no processo pedagógico, sem, contudo, perder de vista a preocupação com uma perspectiva crítica sobre os processos de escolarização em busca de uma prática criativa e com capacidade de cooperar, de dialogar com os contextos socioeducacionais dos educandos e de comunicar a diversidade deles advindas, em formas múltiplas da linguagem humana.

Vimos que, na prática docente, as tendências pedagógicas são importantes e agregam valor, no entanto é necessário considerar as múltiplas formas da linguagem, bem como a interação, pois estas são fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam o fazer pedagógico. Portanto, cabe ao docente diversificar sua prática pedagógica utilizando-se dessas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem, para potencializar a criatividade, a criticidade e o desenvolvimento social necessários aos educandos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIM, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUIMARÃES; Joabson; DOURADO, Marcondes Dourado; SANTIAGO, Rita Cristina. A complexidade da sala de aula. In: **Artefactum - Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**. ANO VIII, nº 02, 2016, p. 3.

Disponível em: <<http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classe**. Editora Associados

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; ALEX, N. Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. Trad. por Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Editora da Universidade, 1998b.

SOBRE AS AUTORAS:

Rosângela dos Santos Nascimento

Mestre em Ciência da Educação (2015). Graduação em Pedagógica pela Universidade Federal da Bahia – UFBA (1992). Bacharel em Direito – FBB (2012). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (2016) e Gestão Educacional (2007). Possui experiência docente em: Processo ensino-aprendizagem, Filosofia da educação, História da educação, Psicologia da educação, Educação de jovens e adultos e em Didática.

Rita Cristina Coelho de Almeida Santiago

Doutoranda no Programa de Doutorado em Difusão do Conhecimento – UFBA. Mestre em Teologia: Área de concentração em Educação, pelas Faculdades EST, São Leopoldo-RS. Graduada em Teologia; Graduada em Letras/Inglês pela FTC e em Sociologia pela IESCFAC-BA; Pós-graduada em Metodologia do Ensino Superior; Possui experiência docente em Educação Presencial desde 1995 e em Educação a Distância (EAD) desde 2008. Docência em: Metodologia da Pesquisa, Redação, Morfossintaxe e Didática.