

**instituição Federal de Santa Catarina  
Programa de Pós-graduação em  
Engenharia de Produção**

**O TRABALHO DE ENSINAR:  
OS MITOS**

José Carlos de Almeida Cunha

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-graduação em  
Engenharia de Produção da  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Como requisito parcial para obtenção  
do título de Mestre em  
Engenharia de Produção

Florianópolis  
2001

José Carlos de Almeida Cunha

**O TRABALHO DE ENSINAR:  
OS MITOS**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a  
obtenção do título de **Mestre em Engenharia de  
Produção** no **Programa de Pós-graduação em  
Engenharia de Produção** da  
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 14 de fevereiro de 2001

Prof. Ricardo de Miranda Barcia, PhD  
Coordenador do Curso

Banca examinadora

Professora Vânia Ribas Ulbricht, Dr.  
Orientadora

Professora Edis Mafra Lapolli, Dr

Professor Luiz Fernando Gonçalves de Figueiredo, Dr

Prof<sup>a</sup>. Ana Lúcia A Oliveira Zandomeneghi, Ms

Stella,  
esposa muito querida  
Rubens, Júnia, Nelson e Luciana  
filhos amados.  
Irmãs e irmãos que  
muito ajudaram neste trabalho

*Agradecimentos*

À professora Vânia Ribas Ulbricht,  
por sua paciente orientação;  
à professora  
Ana Lúcia Alexandre de Oliveira Zandomeneghi,  
que acompanhou e participou do trabalho de orientar;

Maria Luiza, Maria Tereza, Bruno, meus irmãos e  
todos que leram, ajudaram, e contribuíram  
para a elaboração do estudo.

*As ensinanças da dúvida  
Tive um chão (mas já faz tempo)  
Todo feito de certezas  
Tão duras como lajedos.  
Agora (o tempo é que o fez)  
Tenho um caminho de barro  
Umedecido de dúvidas.  
Mas nele devagar vou...*

*Thiago de Mello*

## SUMÁRIO

RESUMO .....	vii
ABSTRACT.....	viii
<b><u>1 INTRODUÇÃO</u></b> .....	1
1.1 Origem do trabalho .....	1
<b><u>1.2 JUSTIFICATIVA</u></b> .....	3
<b><u>1.2 OS OBJETIVOS</u></b> .....	7
<b><u>2 A LINGUAGEM</u></b> .....	11
<b><u>2.1 TÉCNICA E PENSAMENTO: UM PARALELO</u></b> .....	11
<b><u>2.2 LINGUAGEM</u></b> .....	22
<b><u>2.3 LINGUAGEM E LÍNGUA</u></b> .....	34
<b><u>3 O ENSINO E O APRENDIZADO: CONCEITOS</u></b> .....	41
3.1 O Ensino: um conceito .....	41
<b><u>3.2 AS ABORDAGENS</u></b> .....	48
<b><u>3.3 O TRABALHO DE ENSINAR</u></b> .....	55
<b><u>3.4 APRENDIZADO: UM CONCEITO</u></b> .....	66
<b><u>4 OS MITOS</u></b> .....	72
<b><u>4.1 O MITO DOS PARADIGMAS</u></b> .....	72
<b><u>4.2 A LINGUAGEM E O ENSINO</u></b> .....	78
<b><u>4.3 O PROFESSOR E A TELE-LINGUAGEM</u></b> .....	86
<b><u>5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES</u></b> .....	91
5.1 Conclusões.....	91
5.2 Recomendações para futuros trabalhos .....	91
<b><u>FONTES BIBLIOGRÁFICAS</u></b> .....	94

## Resumo

CUNHA, José Carlos de Almeida. O trabalho de ensinar: os mitos. Belo Horizonte, 2000. 105 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em engenharia de Produção, UFSC, 2001.

A questão em estudo nesta dissertação é o efeito da linguagem no processo de ensino-aprendizagem e quais seriam as orientações indicadas para aperfeiçoar o trabalho docente no contexto de hoje em dia.

A linguagem é o primeiro fator sob análise. Seu papel no processo e os problemas e óbices que prejudicam a comunicação entre professor e aluno são aqui focalizados, principalmente o mau uso do vernáculo, o abuso de expressões idiomáticas estrangeiras e o impacto da mídia na cultura da sala de aula.

Uma sucinta consideração das teorias de citação mais freqüente, como nas abordagens tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio cultural introduz a questão central. Indaga, no contexto da apresentação, se o professor deve se ater a uma das direções ou se lhe é facilitado o trabalho quando diversifica suas táticas, combinando diversas orientações.

Daí a proposição final de que a visão monolítica e unívoca do processo ensinar-aprender seja um mito. A variabilidade das condições mutantes ao longo do processo educacional exige que se incorporem as contribuições capazes de melhor adaptação às necessidades da díade aluno-professor.

**Palavras- chave:** Linguagem; ensino – aprendizagem; mito, tele-educação.

## ABSTRACT

CUNHA, José Carlos de Almeida. O trabalho de ensinar: os mitos. Belo Horizonte, 2000. 105 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em engenharia de Produção, UFSC, 2001.

The question under study in this dissertation is the effect of language on the teaching-learning process and which should be the guidelines for enhancement of the teacher's work in the nowadays context.

Language is the first factor under consideration. Its role in the process and the problems or handicaps that hinder communication between teacher and student are focused in this section, mainly the poor use of the idiom, the abuse of foreign expressions and the impact of media in the classroom culture.

A brief consideration of some of the more widely recognized theoretical contributions to the understanding of the teaching-learning process in the school context, such as traditional, behavioristic, humanistic and social approaches leads to the core of the problem. The purpose of this section is to clarify the central question: should the teacher be guided by one of the above theories, or will this work be enhanced by critically combining various contributions.

The final Proposition is that a one sided view taken as an all including approach is an educational myth. The variability of factors along the educational process asks for more than one single minded focus, in order to promote better adaptation to the needs of both teacher and students.

**Key words:** Language; teaching – learning; myth; tele-education



# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Origem do trabalho

A partir da observação do que ocorre em salas de aula, quando os professores se esforçam para transmitir aos alunos informações e ensinamentos, identificam-se problemas, que surgem, a cada dia, com maior frequência, no uso da linguagem falada e escrita.

Veja-se o uso de palavras que não constam de dicionários, adaptações de expressões alienígenas, a troca de conteúdos semânticos em palavras já existentes, e com significados consagrados por sua etimologia e pelo uso clássico.

A inadequação de construções, na linguagem falada, não concordantes com as estruturas gramaticais e ortodoxas, que formam o arcabouço da língua portuguesa em uso no Brasil, torna-se problema até nas redações de natureza técnica. É a expressão mais evidente de perda do poder do vernáculo brasileiro consagrado pelos nossos lingüistas.

Soares & Campos (1978, p iv) esclarecem, com reconhecida autoridade: “Em todo ato de comunicação existe um emissor, sujeito que possui intenções e as coloca em forma de mensagens, construídas por um conjunto organizado de sinais chamado código, e endereçadas a um receptor: o leitor”.

Acrescente-se, sem prejudicar a citação: na expressão oral, o receptor é o ouvinte, a língua falada carece da mesma observação. A ciência pedagógica

oferece um divergente rol de linhas para a ação de ensinar, dentro de conceitos que vão ter o seu campo de efetiva aplicação dentro da sala de aula.

Observe-se que o docente ao fazer suas opções sobre as táticas que serão de sua preferência ao exercitar suas atividades, depende de sua concepção sobre o ensinar-aprender. Desde a definição de seus objetivos, a formatação que dará aos seus argumentos, a linguagem de que se utilizará para se dirigir aos seus alunos, até a verificação dos resultados que foram atingidos, cada passo será o espelho de suas convicções.

Além do teor de incerteza e das indagações sem resposta cabal no tocante à sua área de deliberação pessoal, de seu desempenho, o docente deve, ainda, atuar dentro de um contexto institucional (não definido por ele – antes, dir-se-ia, sistematizado por legislação e injunções operacionais) do qual resultam:

- 1- A intencionalidade do ato de ensinar, com vistas ao que se põe ante o professor:
  - um objetivo com etapas definidas, na disciplina de âmbito delimitado;
  - um plano de aula, que, embora no mais das vezes é elaborado e proposto pelo professor, e aprovado por instância superior de coordenação pedagógica, e sua execução deve ser observada unidade por unidade;
  - o plano de aula contém cronogramas e datas indicados, em seqüência somativa, isto é, uns itens se somam aos anteriores para construir o conhecimento desejado;
  - as alterações, que possam surgir, durante o desenvolver do curso, devem ser vistas como eventuais ou circunstanciais em face de imprevista queda no ritmo aprovado.

2 – a formalidade intrínseca das limitações regimentais, que condicionam e pré formam o conteúdo a ser ensinado, qual sólidos imóveis, quer sejam da própria legislação – horários rígidos de início e término das aulas, cargas horárias definidas, obrigações com registros de presença, notas de valor numérico em escala para o que é abstrato;

3 – as instruções informais que condicionam a ação e os modos de ensino, tanto na maneira e frequência do uso de dispositivos tecnológicos como na maneira do professor se apresentar para ser reconhecido como “integrado” ao corpo docente no interior de cada instituição, etc....

É, pois, numa realidade complexa e nunca totalmente decifrada, que se situa o trabalho de professor.

Algumas das definições, que serão usadas neste trabalho, talvez, se encaixem, com maior ou menor frequência, em uma das teorias pedagógicas, e outras, serão condizentes com outras abordagens. O que se quer comentar é que nem sempre é possível estar de acordo com todas as teorias: mesmo porque se questiona propósito, resposta radical e unívoca. Optou-se pela adoção de uma linha de trabalho que seja genuína, autêntica no modo de agir do professor.

## **1.2 Justificativa**

A consciência de que é preciso refletir e indagar, abandonando as “*certezas duras como lajedos*” do poeta amazonense, para trilhar o “*caminho umedecido de dúvidas*” e avançar lentamente, pode ser vista como um dos objetivos desta dissertação.

Ela responde às exigências que o momento sócio-econômico impõe à cultura brasileira. A pós-graduação compõe, com uma gama variada de tendências e iniciativas, uma política governamental preocupada com a inserção eficiente do país na competição globalizada.

A formação dos recursos humanos entra como fator crucial de superação dos entraves ao desenvolvimento brasileiro.

A inadequação de construções, que não são aceitas pelas estruturas gramaticais e ortodoxas, que formam o arcabouço da língua portuguesa em uso no Brasil, torna-se problema até nas redações de natureza técnica, o que é a expressão mais evidente de perda do poder do vernáculo brasileiro consagrado pelos autores clássicos de boa tradição. Isso pode significar uma diminuição do conhecimento e da pureza do instrumento que, por excelência, é usado para a comunicar e transmitir conteúdos e idéias.

Os autores Bordenave & Pereira (2000, p.184) apontam tais problemas quando informam:

“- O professor utiliza conceitos ou termos que ainda não existem na experiência dos alunos. Ou, se existem, é provável que cada um lhes atribua um significado diferente. Vejamos um exemplo: o professor emprega o termo “conjuntura”. Se perguntasse aos alunos o que entendem por “conjuntura” ficaria surpreendido com respostas tão variadas como “acontecimentos de curto prazo”, “situação em um período dado”, “articulação de ossos”, “contexto”, “Interseção de estradas”, “coincidência de opiniões”, etc. “O professor não se preocupa em aumentar o vocabulário dos alunos, o que poderia ser feito explicando aos alunos os significados e diversas aplicações dos novos termos”.

A essa afirmação se pode acrescentar a utilização de termos criados pela ansiedade de comunicar uma idéia ou conceito não assimilado totalmente em um estudo realizado em língua estrangeira. Nesse caso, o professor escolhe o caminho da simples repetição do termo ou da construção em outro vernáculo e que não seja do domínio dos alunos.

Quantos alunos, nas salas de aula, mesmo em âmbito universitário, dominam idiomas como o inglês, o espanhol e o francês?

Quantos professores indagam dos seus alunos se eles conhecem tais idiomas? Mizukami (1958, p.38), ao mencionar a abordagem humanista, afirma que “O professor, em si, não transmite conteúdo, dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos”. Mas, pergunte-se e a experiência do professor? Como poderá influenciar sua ação em sala de aula?

Ao estudar a abordagem comportamentalista, a mesma Mizukami (1958, p.28) afirma que “o comportamento é moldado a partir da estimulação externa, portanto o indivíduo não participa das decisões curriculares que são tomadas por um grupo do qual não faz parte”. Ou seja, se o aluno, em sua vida pregressa, não foi estimulado por seu ambiente de formação, quer familiar, quer escolar, a aprender outros idiomas, como poderá ele perceber símbolos significativos em palavras que não correspondam ao seu vernáculo de origem?

É ainda Mizukami (1958, p.8) que, ao considerar a abordagem tradicional, faz a menção:

”Entre outros, Saviani (1980, p.29) sugere que o papel do professor se caracteriza pela garantia de que o conhecimento será conseguido e isso independentemente do interesse e vontade do aluno, o qual, por si só, talvez nem possa manifestá-lo espontaneamente e, sem o qual suas oportunidades de participação social estariam reduzidas” .

Como, pois, conciliar o que o professor supõe ser experiência do aluno, com a realidade da não experiência – fruto de um ambiente a respeito do qual o professor não está informado?

Pelo lado do professor, diz segundo Bordenave & Pereira (2000, p.184) “Entretanto, não é justo atribuímos toda a responsabilidade das deficiências da comunicação ao professor. Os alunos também contribuem com sua importante quota de problemas”: a falta de interesse, de atenção, a preguiça de pensar, hábito inadequado de não anotar o que ouvem, a manutenção de atitude antagônica ou de rejeição a um professor, falta de prática do pensamento operativo abstrato e, até sua ineficiência comunicativa.

Na tentativa de chegar a uma posição esclarecedora, aliam-se as informações decorrentes da vivência do problema, às teorias estudadas e propostas pelos autores clássicos da pedagogia, da psicologia e da sociologia.

Sendo eu filho de professores universitários, educado na forma correta do uso da linguagem, desde cedo tendo a oportunidade de acesso à literatura em vários idiomas e a necessidade de boa expressão estimularam pesquisa do tema. O exercício da engenharia em vários pontos do território brasileiro, também sempre exigiu o ser bem entendido e ter a certeza de ser bem interpretado. A experiência como administrador de empresas, após curso formal, serviu de etapa de aprimoramento em educação. A linguagem e o esforço de transmitir bem as idéias sempre foram as bases do exercício profissional, que se prolongou nas salas de aulas, quando a informação aos alunos passou a ser parte do objetivo profissional.

A experiência e o conhecimento, portanto, antes da leitura dos documentos, representam fortes componentes do argumento escolhido como tema. A pesquisa percorreu a literatura, mas a seleção dos textos citados foi fruto de uma procura, busca com esforço intelectual, dos trechos que representam uma

resposta à preocupação que se afigura como o motivo do presente trabalho: por quê a tarefa do professor nem sempre é tão profícua como ele o deseja?

Por outro lado, o significado pessoal do esforço de estudar, sistematizar e redigir, além de agregar um sabor de auto-realização ao trabalho enriquece o mestrandos com novos relacionamentos e oportunidades – são descobertas gratificantes que convém registrar.

## **1.2 Os Objetivos**

Esclarecer a importância da Linguagem frente ao conteúdo da informação;

verificar, e se possível esclarecer, se o uso da linguagem correta depende da natureza da informação;

verificar qual é o impacto dos meios de comunicação sobre a língua falada e escrita; e

identificar a língua como organismo vivo.

## **1.3 Questionamentos do trabalho.**

Será correto ignorar a origem, a etimologia a orientação da gramática, mesmo que isto seja argumentado em nome da versatilidade de da necessidade de atualizar a comunicação?

Assiste-se ao fato da forma de comunicação ter sido, por vezes, ultrapassada pelos instrumentos da mídia. Observa-se isso na leitura dos anúncios

de eventos públicos ou ouvindo a narração de um encontro de duas equipes esportivas. Com apreensão, se verifica o mesmo nos textos legais, construídos sem a atenção para a correção do vernáculo.

Prestar atenção, na forma como as pessoas falam e sobre o que falam, pode ser reconhecido como um procedimento ético de convivência. A observação do que ocorre, na forma de se expressarem e na linguagem utilizada, entretanto, pode ser visto como um interessante exercício intelectual.

Com base no que resulta dessa atenção é que se propõem os questionamentos apresentados nesta dissertação:

- por quê as pessoas escolhem uma forma de se expressar que muitas vezes não é representativa do conhecimento que se espera tenha sido alcançado?
- Que influências estranhas ao seu ambiente de educação formal se fazem sentir, em sua maneira de falar e escrever?

## **1.5 Metodologia**

Para compor respostas a estas indagações, mostrou-se necessária uma delimitação do campo de observação: escolheu-se a forma, aparente e observável, contida na maneira de falar e de escrever.

Um segundo passo foi a escolha dos termos a serem adotados para o esclarecimento e a formulação clara dos problemas identificados.



Estabeleceu-se como hipótese que o âmbito universitário, dito de terceiro grau de conhecimento, seja resultado de estudo do vernáculo, entre outros temas determinados pela legislação básica da educação. Implica, isto, no estudo da gramática, na leitura de bons autores e a fixação do aprendizado mediante a prática de redação.

A pesquisa bibliográfica foi o método escolhido para localizar o problema e procurar as respostas. Foram lidos e consultados os textos que estão na lista de referência indicada como Bibliografia. A escolha dos autores, estrangeiros e nacionais, foi feita segundo as indicações recebidas durante as aulas, outros já lidos em épocas anteriores e os indicados pela orientação do trabalho.

## **1.6 Estrutura e organização do trabalho.**

A partir do exposto, foi projetado o roteiro que tem como primeiro tema a seleção de um argumento que pode ser aceito como uma das muitas probabilidades de estímulo para a alteração dos modos de vida.

Descreve-se uma possível relação entre a linguagem e a necessidade de transmissão do que foi aprendido, por uma pessoa, para solucionar um problema de vida, para outra. Segundo Freire (1997, p. 24 –25) não existe docência sem discência, isto é, para ensinar, uma pessoa prendeu primeiro a resolver o problema que se propôs levado por uma necessidade: “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente apren-

dendo, que, ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível depois preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar” (Freire, 1996, p. 26).

Para ensinar, foi necessário fazer progredir a linguagem e as formas de expressão. O progresso tecnológico trouxe consigo novas formas de pensar e conseqüentes modificações nas maneiras de agir. Segundo Richard (1990) a alteração do comportamento é a manifestação sensível do aprendizado.

No capítulo três são formuladas interpretações e conceitos sobre a relação ensinar- aprender. Para procurar fixar uma posição, são propostas interpretações para as palavras conceito, ensinar e aprender.

No capítulo quatro especula-se sobre a relação entre linguagem e ensino, fazendo-se indagações a respeito dos paradigmas descritos nas abordagens mencionadas.

No capítulo 5 estão expostas algumas das conclusões que podem ser inferidas, propondo-se algumas recomendações sobre temas para consideração do que fazer em relação às situações estudadas.

## 2 A LINGUAGEM

### 2.1 Técnica e pensamento: um paralelo

Descer das árvores e sair das cavernas, nos primórdios da humanidade, foram momentos em que todos os modos de vida da raça humana foram alterados. Representam, tais momentos, o “desencaixe” de que fala Giddens (1991, p. 29), pois são os “deslocamentos das relações sociais de contextos de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espço”. As relações de interação entre os seres humanos e os valores naturais do ambiente sofreram modificações.

Certamente, houve uma transformação no processo humano global. Desde o âmago, no ponto mais interno do homem, há algo que ele projeta no modo de andar, de estar ou mostrar que é parte do mundo em que vive. Assim, também, é o homem capaz de criar situações e artifícios para solucionar problemas que ele mesmo propõe. Em outras palavras, é o ser capaz de criar um monstro que poderá devora-lo.

Para atender à ruptura do equilíbrio, representada pelas situações novas, o ser humano encontra novos esquemas de ação. Entender é adaptar. A

inteligência tem a função de estruturar o universo da mesma forma que o organismo se adapta ao ambiente.

Ambas as características: inteligência como entender, e adaptação como modificar, entretanto, podem ser vistas como o êmbolo principal dos avanços e das conquistas, tanto tecnológicos como sociais. Talvez seja essa a evidência daquele ponto mais central mencionado. As suas manifestações exteriores são a revelação da necessidade de poder estar, tanto em seu lugar em um momento, como em toda parte, para que suas idéias possam representá-lo, enquanto provocam atitudes e pensamentos de mudanças.

Segundo Giddens (1991, p.29), conforma-se a “história como a apropriação do passado, para ajudar a modelar o futuro”. Capra (1991, p.26) cita o filósofo Hegel que “entendia a história humana como um movimento em espiral que parte de uma forma de unidade, passa por uma forma de desunião e desta para a reintegração num plano superior” em um processo em que ocorre um *continuum* de desafio-resposta.

Todos os tipos de vida foram alterados quando os homens agiram em função da necessidade de se proteger contra intempéries, e usaram a caça tanto para se alimentar como para se vestir. A profundidade do desencaixe se deu tanto no escopo, quanto na natureza das instituições da época e no ritmo da mudança.

Outros momentos marcantes foram aqueles em que, por força da necessidade de obtenção dos resultados de seus trabalhos, se viu o homem forçado a usar lombos de animais para seu transporte e o de suas mercadorias. Histo-

riadores, nem todos, se dão conta de que aumentar uma velocidade de transporte constituiu, da mesma forma, mudança de hábitos de vida.

Isto obrigou o homem a uma exploração de técnicas que, em todas as áreas, modificaram modos de viver. Assim, a velocidade se revela como um testemunho da mudança dos hábitos humanos. Por sua história, se pode observar a evolução da técnica que sujeitou forças da natureza em benefício do conforto humano, seguindo uma lei do menor esforço para produzir melhores resultados.

Nos primórdios de sua evolução, o homem teve como meios de deslocamento seus próprios passos, não ultrapassando, em longas distâncias, como o é até hoje, quatro ou cinco quilômetros por hora. Tendo aprendido a pôr animais sob seu domínio, conseguiu usar camelos três ou quatro mil anos atrás, atingindo velocidades de cerca de oito ou nove quilômetros por hora.

Embora fascinante, a observação feita, considerando o deslocamento sobre a água, terá menor impacto sobre o propósito dos argumentos apresentados: a velocidade do deslocamento sobre a água, ainda hoje é menor que a desenvolvida pela mesma tecnologia que construiu os motores utilizados nos veículos para deslocamento sobre terreno firme. O vapor, que moveu a primeira locomotiva, tem a mesma operação que movimentou os motores das embarcações usadas para o transporte em vias hídricas. Antes dessa época, valeu a força dos braços dos remadores, com as mesmas limitações que as pernas dos andarilhos.

A humanidade tem, de história, mais de trinta mil anos: essa idade do homem inteligente e capaz de resolver seus problemas vitais, é discutível, mas

aceita como dado razoável. A consideração de uma idade mais elevada é reforçada pelo o argumento em apresentação: a duração do primeiro período, foi mais longa. Na Bíblia, a menção feita ao patriarca Abraão, quando esse emigrou da cidade de Ur, na Caldéia, para a Palestina, há referências feitas a veículos sobre rodas considerando uma data não mais antiga que 1.850 AC.

É sabido que o primeiro uso do cavalo foi feito pelos egípcios, que, em guerra usaram cavalos e carros com duas rodas, e foram derrotados pelos escravos hebreus que se refugiaram em terreno pantanoso no qual o peso das armaduras e dos carros impediu o movimento. A batalha ocorreu em data não posterior ao ano 1.250 AC. Assim, pode-se considerar o uso do camelo em momento anterior ao do cavalo, para o transporte em distâncias mais longas.

Para aumentar cerca da metade da distância percorrida em uma hora, em terra firme, aos seus cinco quilômetros iniciais, o homem viveu mais de quinze mil anos. A etapa importante, a seguir, ocorreu no início da história moderna, em 1800, quando uma locomotiva, rebocando um comboio de 10 toneladas, atingiu 18 quilômetros por hora. Entre o aumento anterior, e esse, transcorreram mais de 3800 anos – cerca de 2000 A.C. e 1800 D. C. A distância percorrida passou de 9 para 18 quilômetros em uma hora. Acelerando um pouco mais, por volta de 1900, tem início a era do automóvel, com velocidade inicial de 30 km/h. Para quase dobrar a velocidade conquistada no começo do século anterior, foram necessários pouco mais de 100 anos.

Para simplificar, pode-se aceitar, como fundamento, que o tempo consumido para renovar a população - uma geração - seja medido em turnos de

sessenta anos, dos tempos atuais. Para o primeiro marco, foram necessárias mais de quinhentas gerações, para o segundo avanço cerca de oitenta e cinco. Houve uma aceleração no progresso: novos momentos de desencaxe, segundo o que conceituou Giddens (1991). Mudanças muito grandes nos modos de vida, em que o homem procura adaptar, cada vez mais, elementos naturais para atender suas necessidades emergentes.

O terceiro passo consumiu uma geração e meia. E pouco depois de 1910, o homem conseguiu o primeiro vôo, alcançando para isto, 50 km/h, porém, com a conquista da liberdade de subir no ar. Um marco importante e significativo. Agora, menos de duas gerações de renovação da vida, as naves tripuladas alcançam 36.000 quilômetros por hora (10 metros por segundo) em deslocamentos no espaço além da influência do planeta. Para essa etapa, houve a necessidade de inventos sofisticados, nunca antes imaginados, envolvendo o entendimento de níveis das micro estruturas dos materiais.

Paralelamente, para iniciar os primeiros passos na geometria e na matemática, desde as primeiras manifestações, com as teorias propostas por Euclides (600 AC) e seus sucessores, a humanidade viveu também, muitas centenas de gerações. Para passar dos pensamentos para a esfera da tecnologia, com o uso das energias jacentes na natureza, do vapor, da eletricidade, do magnetismo, das técnicas, também foram necessárias cerca de quarenta gerações.

Ambas as sucessões de marcos, postas em confronto para facilitar a apreciação simultânea e paralela, mostram que houve momentos cruciais na história da humanidade, nos quais, hábitos, modos de pensar, maneiras de agir

e reagir a inovações, maneiras sociais, etc., foram rompidos e drasticamente alterados. A consideração da separação do tempo e do espaço, com o deslocamento das relações sociais, de que fala Giddens (1991, p.25) permite pensar na reestruturação da sociedade em cada uma dessas evoluções.

“A tecnologia”, diz Castells (1996, p.30), “é o conhecimento científico usado para especificar processos de forma que possam ser reproduzidos”. Levanta-se como problema a maneira de se aproveitar esses processos. A espiritualidade é que, no âmbito da mente, orienta os novos instrumentos para a satisfação das necessidades que suscitam as modificações do comportamento.

Essas, repetidas inúmeras vezes, encontram caminho para aperfeiçoar a maneira de ver e de aproveitar a nova visão das situações recriadas e tomam uma nova linha de partida. Dessa forma, se pode entender avanço como progresso.

Distinguir evolução, de mudança. Evitar a mudança que involui com o pretexto da flexibilidade. A sensação concreta motiva com mais rapidez que as propostas intangíveis ou do imaginário não concreto.

É daí que se infere porque o homem aprendeu, rapidamente, a usar a tecnologia, mas demorou a aprender a usar sua mente.

E, depois, em tempos mais atuais, está o ser humano se desligando, gradualmente, das preocupações puramente espirituais, caminhando em rumos mais concretamente tangíveis, em movimento cíclico de retorno às condições espirituais e pragmáticas que o trouxeram até aqui.

Segundo Schwarz (s.d, p. 10), “Falar, hoje, de sabedoria, provoca risos”.



A questão é antiga, e ao tema interessa reconhecê-la, não cabe discutir seus méritos. Mas, em resumo, Platão (427-347 AC) defendeu a realidade que existe por trás do mundo dos sentidos, em sua teoria das idéias. No mundo dos sentidos, temos um conhecimento aproximado, dada a sua incapacidade de reconhecerem a perfeição: as coisas surgem e desaparecem.

No mundo das idéias, a leitura da obra de Gaarder (1995, p. 99) revela que é possível alcançar a segurança que não se atinge pelos sentidos. “Nesse mundo, temos as idéias eternas e imutáveis.” Resumindo: “*Platão considera todos os fenômenos da natureza meros reflexos das idéias*” (Gaarder, 1995, p.102). Por sua vez, Aristóteles (384-322 AC), discípulo de Platão, discordou de seu mestre, sobre os conceitos das relações entre idéia e forma. Segundo Platão, a idéia é anterior à forma; Aristóteles estabeleceu que devemos usar os sentidos para perceber ou sentir a realidade.

“Aristóteles achava que todas as nossas idéias e pensamentos entraram em nossa consciência por meio do que víamos e ouvíamos”.(Gaarder,1995, p.124)

É necessário, ainda, deter-se em outro particular das questões formuladas por ambos. Uma pergunta proposta pelo filósofo Aristóteles, na Macedônia, (de que o homem precisa para viver uma boa vida?) tem sido a orientação para a procura, permanente e ininterrupta, de modos de satisfação, com liberdade, pesquisando e pensando. Ele propôs a questão, mas não conseguiu respondê-la, deixando-a para todos nós. Bem verdade que deixou uma orientação: “Temos capacidade inata de ordenar, em diferentes grupos e classes, todas as nossas impressões sensoriais. É assim que surgem os conceitos (...)” (Gaarder,

der, 1995, p. 124), quando se tenta ordenar as coisas segundo as conseqüências do que se experimenta.

O pensamento e a concepção das idéias, ocorrem quando duas imagens são postas em relação mútua. É necessário, porém, não suficiente, que a imagem esteja presente. O estímulo do objeto imaginado é possível porque a mente, através dos sentidos, recebeu a informação adequada para criar, em seu interior, a realidade. Foi necessário pôr as imagens adequadas em confronto.

Observando o assunto por outro ângulo, I. Kant (1721 – 1804), em sua *Lógica da Razão Pura*, afirma que o invisível só pode ser percebido por suas manifestações sensíveis. Aqui, vê-se que Platão e Kant se encontram, embora em posições simétricas, estando entre eles os sentidos humanos, que permeiam o ambiente externo e o interior do ser humano.

Para o grego, todas as idéias e pensamentos entram na consciência permeados pelos sentidos. Para o alemão, as coisas não visíveis só se dão a conhecer pelas manifestações sensíveis. Os objetos físicos, segundo Platão, são representações das idéias eternas ou imutáveis que se tornam os objetos da realidade.

É possível que não haja outra proposta sobre a essência da comunicação entre máquinas e homens que não seja possibilitada pela porta de acesso das relações entre imagens e idéias. A idéia é o mundo invisível, de que fala Kant.

As imagens, de que falam os gregos, são equivalentes aos ícones nos computadores, que representam os sistemas de trabalho. Ou mais adiante, o ícone gráfico liga os dois mundos, é um símbolo que identifica a imagem.

A linguagem será o caminho fértil, de ida e volta, entre um elemento e outro.

Nesse ponto, levanta-se a pergunta: como evoluiu o homem em função da ordenação e reordenação dos conhecimentos, os desencaixes de que fala Giddens (1991), na cultura e na técnica?

No início da história, a união da família foi em torno da força e do arrojo do macho. Implantando sua semente na fertilidade da fêmea, por instinto, ele obrigou-se a dar-lhe sustento e proteção. Os filhos, ensinados pela mãe, aplicavam-se a seguir o pai e a aprender com ele como agir e reagir, a lutar e conquistar. Ao atingir o momento de confiar em seus próprios recursos, os machos se expandiam para novos terrenos e para conquistas independentes. Ocupavam novas áreas de movimentação, demarcando-as com seus sinais, seguindo o que foi aprendido com o pai, mas orientados pelo instinto. Seguindo suas próprias necessidades, tornavam-se, eles mesmos, novos geradores de famílias. O que foi aprendido pela observação, agora modificado pelas experiências de um novo ambiente, leva ao conhecimento de novos caminhos, inovando para sobreviver além das fronteiras demarcadas pelo pai.

Segundo Capra (1991, p. 27):

“a primeira transição, e, talvez a mais profunda deve-se ao lento, relutante mas inevitável declínio do patriarcado. A periodicidade associada ao patriarcado permaneceu pelo menos, três mil anos, um período tão extenso que não podemos dizer se foi um processo cíclico ou não, pois são mínimas as informações de que dispomos acerca das eras pré-patriarcais”.

Com essa indicação, podem-se conjeturar inferências a respeito das mudanças nas formas de agregação e relacionamento entre pessoas.

Estudos sobre os períodos de transformação cultural mostram que ocorreram variedades típicas de indicadores sociais. Sobre o tema, Capra (1991) ainda que informa que “temos de transferir nossa perspectiva do final do século XX para um período que abrange milhares de anos” (Capra, 1991, p. 24). Há um jogo de influências mútuas entre novos conhecimentos, avanço cultural e mudanças de comportamento. Dele se pode imaginar, como resultado, uma espiral viciosa que se alarga atingindo níveis sempre superiores, mas provocando inovações relacionais para gerar novos momentos de transição. Reajustam-se os anéis temporais que se re-alimentam em suas conseqüências com velocidades cada vez maiores.

Considere-se que houve a substituição das estruturas sociais estáticas por uma dinâmica que se renova pela percepção de novos paradigmas. O desenvolvimento de novas civilizações ocorre com as modificações no relacionamento entre pessoas, decorrendo daí o surgimento de costumes diferentes nos novos agrupamentos, separando-os, ou pelo menos distinguindo-os uns dos outros, mesmo dentro das comunidades de origem.

Os filhos, substituindo os pais, em algum momento, rompem o equilíbrio para poder continuar a crescer: é cena observável na vida diária. Na vida animal, ou o pai expulsa o filho para fora de sua influência, ou este o derrota para substituí-lo, ao se tornar adulto mais forte, pois, o que o antecede se torna, ao envelhecer, mais fraco e menos apto para defender a comunidade.

Segundo Capra (1991, p.25), “A civilização continua a crescer quando sua resposta bem sucedida ao desafio inicial gera um ímpeto cultural que leva

a sociedade para além de um estado de equilíbrio, que então se rompe e se apresenta como novo desafio”. O mesmo autor confirma:

“nestes últimos três mil anos, a civilização ocidental e suas precursoras, assim como a maioria das outras culturas, basearam-se em sistemas filosóficos, sociais e políticos em que os homens – pela força, pressão direta, ou através do ritual, da tradição, lei e linguagem, costumes, etiqueta, educação e divisão do trabalho – determinam que papel as mulheres devem ou não desempenhar, e, no qual a fêmea está em toda parte submetida ao macho” (Capra, 1991, p. 27).

Vencida e identificada essa primeira transição, a história revela o salto técnico proporcionado pela decadência do combustível fóssil. O fato está à frente, no futuro. As pesquisas recentes o revelam como inevitável, mas haverá, ainda, entre duzentos e trezentos anos para um nível de esgotamento que tornará impossível a sua extração. Estudos de geofísica e geomórficos mostram que a energia proveniente do petróleo, do gás natural e do carvão se extinguirá no prazo de duzentos ou trezentos anos.

Será a busca de um novo modo de viver, em que a energia venha a ser captada de elementos renováveis. De informações recentes, sabe-se que a água tende a se esgotar, se não for adequadamente protegida e economicamente resguardada dos excessos, pouco racionais, que poderão acelerar a laterização, transformação do solo em camada mineral estéril, se a vegetação não for adequadamente respeitada. Os efeitos desse anunciado declínio já estão sendo sentidos.

Os derivados do petróleo e do carvão sustentaram as velocidades até o máximo que se pôde obter do rendimento dos motores inventados nos idos dos séculos XVIII e XIX, com o uso do combustível para obter calor, e, mais tarde,

como produtor do gás expandido para mover pistões e êmbolos, em combinação com as faíscas produzidas pela eletricidade.

A idade atual está marcada pela pesquisa e início do uso das fontes de energias limpas e puras: a luz, o calor solar e o magnetismo.

O homem dos séculos do iluminismo e do cientificismo se modificou em profundidade, especula sobre si mesmo com a mesma intensidade que procura ver seu passado para responder-se como chegou a este futuro e como poderá romper as novas fronteiras que alcançou.

“Uma terceira transição está relacionada com valores culturais”, segundo Capra (1991, p.28). É a mesma mudança nos paradigmas, de que falam Babin & Kouloumdijan (1989, p.8) “Na realidade, assistimos à lenta ascensão de um novo modo de ser e de pensar” e Lévy (1997, p.196) quando nos diz que “O futuro indeterminado, que é o nosso deste fim do século XX, deve ser enfrentado de olhos abertos”.

Pelo visto, há muito a aprender...

## **2.2 Linguagem**

Pode se admitir que a aprendizagem ocorre segundo as formas básicas: descoberta e instrução.

A aprendizagem, por descoberta, acontece quando um conhecimento novo decorre de uma experiência que seja diferente de todas as anteriores, ou fruto da conjunção de estímulos e circunstâncias sem ocorrência antecedente

similar. A pessoa repete a experiência, reconhecendo o estímulo e a circunstância que resolveram uma necessidade suscitada, levando-a a um novo estado de satisfação. Esse exercício incorpora novos valores inerentes aos novos conhecimentos.

Os valores assim adquiridos resultam na formação inovadora de conjuntos de conhecimentos que cada pessoa pode passar a outros em troca do que ela queira, ou possa receber. Assim se estabelece um processo em que o conhecimento de um passa aos outros: ou seja, o que é aquisição de um pode passar a pertencer a todos. Reconhece-se assim o processo da comunicação.

A aprendizagem, pela instrução, consiste em admitir alguma coisa nova a partir da comunicação feita por pessoa que já tenha adquirido valores e conhecimentos anteriores.

Há lugar, aqui, para a liberdade de decisão se de viver a experiência que gerou o conhecimento por parte de quem recebe a instrução. As circunstâncias poderão ser reconstruídas para possibilitar a repetição da experiência, mas o estímulo será outro, para quem aprende, pois estará revestido do interesse em aprender.

Um dos instrumentos para a comunicação é o que se chama linguagem. Maturana (1999, p.90) afirma: “a linguagem sendo um fenômeno que nos envolve como seres vivos, e, portanto um fenômeno biológico que se origina na nossa história evolutiva, consiste num operar recorrente, em coordenações de coordenações consensuais de conduta”.

Esta afirmativa mostra duas naturezas contidas na linguagem: uma, que é conseqüência de indagações que emergem a respeito da validade do conhecimento e outra que tem a ver com a ação do ser.

Segundo Maturana (1999), questionar a validade do conhecimento é de natureza epistemológica. O ato de viver é de natureza biológica. Está, assim, claro que seres humanos estão mergulhados e imersos em experiências de vida, tanto considerada a epistemologia como a biologia na emissão de conhecimentos. O objetivo permanente é nivelar para que todos participem do que é conhecido, para satisfação das necessidades coletivas. A comunicação é, pois, um processo único: permite que as experiências de um se tornem conhecimento de todos. As experiências, entretanto, se alimentam umas nos valores das outras, pois conduzem, elas mesmas, novos valores para reinterpretação das circunstâncias. As conseqüências se interferem, procurando novos níveis de satisfação comum em ações mutuamente reflexivas.

Dentro do desencaixe de Giddens (1991) e segundo esse autor, estão a ordenação e a reordenação reflexivas das idéias, promovendo as oportunidades necessárias à comunicação das novas imagens, objetos e conceitos criados pelos avanços da tecnologia. E, com eles, passou o homem da mímica à palavra em suas formas de expressão, acrescentando mais valor à imagem, sendo estimulado por novos objetos, modificando a linguagem representativa das idéias.

O conceito amplo de inteligência, divulgado pela psicologia, é o de ser ela a capacidade de resolver situações novas com rapidez e êxito e de aprender para que tais situações possam ser bem resolvidas. Daí se pode conside-



rar, segundo Richard (1990) a partir das funções reconhecer situações, aprender - como construção de conhecimentos, representação de situações materiais, e raciocínio como estruturas que favorecem e possibilitam as atividades, sejam elas automatizadas ou não automatizadas, para a resolução de problemas, em contínuo completar, mútuo e integrado, das funções e suas consequências.

A necessidade de dar nomes a objetos, para identificá-los, pode ser reconhecida como uma situação problema constante, em permanente evolução.

As estruturas da inteligência mudam com a adaptação a situações novas e têm dois componentes: assimilação e acomodação. Piaget (1971) entende o termo assimilação como a aceção ampla de uma integração de elementos novos em estruturas ou esquemas já existentes. Expressa também o fato fundamental de que todo o conhecimento está ligado a uma ação e de que conhecer um objeto ou um acontecimento é assimilá-lo a esquemas de ação. Conhecer, para o mesmo autor, consiste em operar sobre o real e transformá-lo a fim de compreendê-lo em função do sistema de transformação a que estão ligadas todas as ações. A acomodação é definida como toda modificação dos esquemas de assimilação, por influência de situações exteriores.

Quando ocorre uma nova situação, sendo esta percebida como tal, as estruturas mentais são ativadas. Richard (1990) ao descrever o fenômeno da cognição se refere à limitação da aprendizagem pela função biológica. A informação encerra duas ordens:

Espaço temporal – referida a objetos e eventos, e

Simbólica, estabelecida pela linguagem e pelos símbolos.

Ou seja, o conhecimento é uma ação despertada também pela linguagem. Assim é necessário, pois, percorrer as estruturas da inteligência para que se chegue à relação de dependência entre conhecimento e linguagem.

Segundo Penna (1976, p.17), “Há um conceito amplo e um conceito restrito de linguagem. Por conceito restrito entendemos o que apenas cobre a linguagem verbal. O conceito amplo inclui todas as demais formas assumidas pela linguagem, isto é, todas as formas que servem a propósitos comunicativos”.

O trabalho de ensinar, à distância, envolve uma expressão de linguagem falada segundo o conceito restrito, uma vez que o receptor – ouvinte - se apóia somente no que ouve, sem poder interferir ou interromper a fala durante sua exposição, a menos que desligue o aparelho de apoio. No caso de mídia que combine a voz com a imagem do professor, consideraram-se, também, os gestos e a mímica facial expressiva do emitente. Em realidade, a mímica contribui, fortemente, para completar a comunicação pela fala, quando for possível a imagem do emitente em movimento. A mímica, é de conhecimento amplo, é usada para substituir palavras, reforçar seu significado, e, mesmo em vários casos e momentos, a representação é feita em amplitude e como força da expressão. O soco na palma da mão é afirmativo e enérgico, o gesto redondo é apaziguador e envolvente, e o braço aberto é convidativo.

Todos, em qualquer ambiente cultural, prescindem de palavras enunciadas com sons decodificáveis para serem entendidos. Por outro lado, a substituição da mímica pela linguagem oral permite que não se interrompa a atividade produtiva na qual uma pessoa esteja eventualmente envolvida, e possibilita

a comunicação mesmo quando os interlocutores estejam sob condições que impossibilitem sua visão simultânea ou contato visual.

Para bem estabelecer o âmbito deste trabalho, pode-se recorrer ao que escreve Penna (1976, p.18) em sua obra a linguagem tem cinco características que bem a identificam e delimitam:

- 1) é constituída de uma pluralidade de sinais;
- 2) cada sinal tem um significado comum aos seus intérpretes;
- 3) os sinais que constituem a linguagem devem ser suscetíveis de uma utilização por todos os membros da comunidade lingüística com o mesmo significado ou sentido;
- 4) os sinais devem ter um significado constante, qualquer que seja a situação as circunstâncias em que sejam empregados; e
- 5) os sinais devem ser estruturados e relacionar-se segundo regras estabelecidas naturalmente pela comunidade. Segundo essas condições, a linguagem é dependente da cultura, em cada momento de sua evolução.

Como ensina Penna (1976, p.20): “Assim, a língua é uma parte da cultura, mas se destaca do todo e com ele se conjuga dicotomicamente. Acresce em segundo lugar que só existe para este fim e não tem finalidade em si mesma” .

Com essas afirmações, pode-se considerar a linguagem sob três ângulos de apreciação, segundo Penna (1976, p.21) :

“Primeiro: a linguagem fônica, sistema de símbolos sonoros e sons articulados sujeitos a regras gramaticais, sintáticas e semânticas” (...).Segundo: a definição sugerida ressalta a ligação entre linguagem e pensamento(...). Terceiro: a definição salienta a função comunicativa da linguagem, no sentido de transmissão social dos resultados tanto do processo cognitivo como das experiências subjetivas...”

Segundo Vigotski, (1998, p.8) “A concepção do significado da palavra como uma unidade do pensamento generalizante, no intercâmbio social é de valor inestimável para o estudo do pensamento e da linguagem”.

A inovação da linguagem é exigência das invenções. Criam-se objetos, surgem as palavras para designar seus símbolos ou os que contenham suas imagens.

No terceiro momento de desençaixe, surgiram objetos, conseqüência da quebra dos estados anteriores de equilíbrio. A inovação é estimulada pela necessidade de identificação de instrumentos e objetos não existentes. O novo objeto provoca o novo código, e resolve a nova necessidade identificada:

- motor (*derivada de motus, latim - movimento: XVII*), para indicar o objeto que domina o movimento mecânico e o torna mais útil ao ser humano;
- eletricidade (*derivada do grego elektron: XVII*), para indicar a necessidade de realizar uma nova energia de produção mais controlável e capaz de produzir formas de armazenamento ou produção de outros objetos que proporcionassem mais conforto, etc.;
- vapor, (*do latim: XIV*) – para aproveitar a energia térmica cuja produção já era possível, para movimentar o motor e permitir a produção de nova fonte de energia; etc.

Tais objetos constituíram imagens novas para a época, exigindo novos códigos e palavras que os definissem, nos idos dos séculos XIV até XVIII.

E, em tempos atuais, objetos como:

- telefone (*do grego, - longe + voz, XIX*),
- fotografia (*do grego – foto + graver do francês: XIX*),

- “computador” (*do latim, computare: XIX*),
- televisão (*do inglês: XX*), e outras. Foram criadas para designar objetos concretos, à semelhança das inovações anteriores, como que repetindo as situações em níveis de necessidades mais exigentes.

E, das idéias ao pensamento, do pensamento à imagem, da imagem à ação, da ação ao objeto, a linguagem surge para expressar a integração desses estágios. Cada passo do processo, qualquer que seja a sua hierarquia ou ordem.

Aprende-se com Babin & Kouloundijan (1989, p.7) que “ao lermos as obras clássicas sobre psicologia dos adolescentes, predomina uma explicação: há uma crise de crescimento, pela rejeição do passado e por múltiplas tentativas, para construir uma nova personalidade”.

Novamente, os desencaixes dão os argumentos, mas não se pode deixar de pensar na profundidade e na autenticidade da mudança. Adolescentes são a humanidade na construção de uma nova maneira de ser, de pensar e de adquirir, inovando modos de vida, criando novas fronteiras de ser. “Na realidade, assistimos à lenta ascensão de um novo modo de ser e de pensar” (Babin & Kouloundijan, 1989, p. 8)

Surgem, nesse desencaixe, as forças de uma nova linguagem: o som e a música que pertencem a um tipo de linguagem que se incorporou recentemente, isto é, durante o começo da atual geração. Resume todas as características da comunicação. Os sons ritmados são o modo de comunicar sentimentos e aflições adolescentes. É uma linguagem que se tornou possível, pela “invasão das mídias e o emprego de aparelhos eletrônicos na vida quotidiana”

e “que modela, progressivamente um outro comportamento intelectual afetivo” como revelam Babin & Kouloumdjian (1989, p.11).

Há um episódio, que ilustra a afirmação: um adolescente recusava tentativas de aproximação, que seus pais faziam, para se comunicar com ele. Foi na época em que surgiu a figura de John Lenon, agredindo alguns ouvidos adultos, mas cujos sons eram, na verdade, a expressão dos sentimentos jovens, que faziam com que alguns adultos, se sentissem por fora dos acontecimentos.

O pai escreveu uma crônica e a deu para o filho ler (Cunha, B., 1985)

Na íntegra:

“Num gosto!” Os pelos do bigode em riste mantém à distância qualquer tentativa de conciliação. As sobrancelhas tensas sobre os olhos assustados tentam mostrar uma dureza que não existe naqueles quinze ou dezesseis anos.

“num gosto ! O ritmo assustado soa como o “tum-tó” do roque pauleira na bateria rápida do “révi-metal” mais recente.

“- quê qui há, ô cara,?” A linguagem é como se fosse copiada daquela algaravia roqueana dos últimos “rrás-rrús” gritados na maior potência da caixa de som, no bar ali da esquina.

“O rapazinho não entende – (ou manja) – nada de inglês – é língua de outro mundo – mas sabe imitar, ou manobrar a voz, de maneira a ficar parecendo um verdadeiro agressor roqueano.

“Os óculos com lentes escuras e pequenamente redondinhas foram copiadas do mais freqüente retrato do líder John Lenon, mito-herói da não agressão.

“É! Isto mesmo: o mártir emprestou os seus óculos escuros e redondamente pequenos para os jovens “eternos” esconderem seu medo de amadurecer atrás da agressão a tudo que pretensamente pareça violar o mundo do Peter Pan. Gostar é difícil, significa abrir as portas para uma experiência nova, e a cada minuto. Gostar quer dizer aceitar sabor novo a cada colherada da vida. É aliviar a tensão do rosto no sorriso de uma aventura macia, na experiência oferecida. Gostar significa deixar para trás o ritmo agressivo do medo onde as batidas do coração vibrante são mais fortes que o som no mais alto roque.

“A aceitação da vida, e dos vivos, como companheiros de participação da linguagem, é como ponte que transpõe as águas turbulentas e passa por cima do medo de ser agredido, para conduzir à compreensão de tudo e de todos”.

“E é de compreensão que o mundo precisa!”

Nesse trecho, vê-se que embora a questão principal fosse a comunicação, o problema era a linguagem. Mas esse foi o modo encontrado para dizer o que o pai via, e sentia, do lado de cá de sua fronteira.

As várias formas de linguagem, hoje percebidas, estão na descrição:

na postura – (mímica):

- \* os pelos do bigode em riste;
- \* as sobrancelhas tensas sobre os olhos assustados;
- \* os óculos com lentes escuras e pequenamente redondinhas;
- \* a tensão do rosto.

Na palavra falada:

- \* “Num gosto!”;
- \* “- quê qui há, ô cara,?”.

No som – (onomatopaica):

- \* “tum-tó”;
- \* “rrás-rrus”;
- \* “révi-metal”.

Na palavra escrita – (gráfica) – algumas contribuições do linguajar da época:

- \* roque pauleira;
- \* roqueana;
- \* colherada (segundo o sentido usado: um pouquinho...); etc.

Segundo Babin e Kouloumdjian, (1989 p.9) - a máscara, “O *walkman*<sup>1</sup> no ouvido é uma imagem sugestiva, não da revolta, mas da distância” segundo cada “agente da comunicação”

- A música pauleira era a linguagem do não quero nem saber, do ‘quê qui há, ô cara” (Cunha, B., 1985)
- A postura (mímica), posição e expressão corporal, era a copiada dos *heróis* da época;
- A atitude – maneira de se expressar e de agir, copiada ou adequada ao grupo a que pertencia o adolescente e a quem ele devia sua coerência juvenil;
- O linguajar – uso da palavra falada, próprio da roda de amigos;
- O som – mais que um modismo, era, na realidade, um escudo contra a invasão das vozes adultas, que, assim, só podiam ficar fora da comunicação; em transmissão eletrônica.

Em verdade, “O meio tecnológico é isto: uma rede imensa que caiu sobre nós e cujas malhas, muitas vezes, irrisíveis, determinam nossa vida. Um meio cujo demônio, mais ou menos oculto, chama-se “eletrônica” (Babin & Kouloumdjian, 1989 p.12).

O modismo do fone-no-ouvido, egoísta, foi (e ainda é) um objeto que se interpõe entre as gerações de idades diferentes, como um escudo atrás do qual pessoas podem se esconder. É um eloqüente objeto que torna concreta a linguagem do isolamento.

---

<sup>1</sup> Nota: rádio de pilha com fone de ouvido



A linguagem é como um rio em que a idéia reside em uma das margens. A imagem qual um barco, transporta a idéia para o outro lado que é a comunicação. As palavras, os sons, as vozes, as entonações, os sotaques, os trejeitos, as posturas, as máscaras, os desenhos, são a torrente fluida com suas perturbações, remoinhos, vórtices, ondas afetivas que mudam de direção e perturbam o transporte das imagens de uma das margens até a outra. Caso a comunicação não seja alcançada, as palavras, a linguagem usada, afogam a idéia e ela se perde...

Segundo Lévy (1997, p. 76), “Se a humanidade construiu outros tempos, mais rápidos, mais violentos que os das plantas ou animais, é porque dispõe desse extraordinário instrumento de memória e de propagação das representações que é a linguagem”.

A questão que se interpõe é: Os meios eletrônicos foram inventados como facilitadores da comunicação? A linguagem que eles induzem é comunicativa? O *disc-jóquei* vai continuar a ser exemplo e modelo de expressão? Ele pode, é verdade, não ser agradável aos adultos, mas é genuíno para os jovens adolescentes?

Babin & Kouloumdjian (1989, p.23) respondem: “Para os jovens, que nasceram dentro dela, é o ar que respiram” ...“Por que analisá-la? Mas, para adultos, ela é um elemento estranho”.

Para o ambiente de ensino à distância, em que a comunicação tem que ser efetiva e eficiente, é necessário que os professores se preparem para respeitar a afetividade residente no regionalismo. Tanto o regionalismo do professor como o do aluno.

Nas aulas, como são desenvolvidas com sua presença, cabe ao professor, em muitos momentos, o monólogo. Esse é outro aspecto que deve ser encarado com muita apreensão, pois como afirma Vigotski (1998, p.179) “lingüistas consideram o diálogo como a forma natural da fala oral.”

Segundo Hayakawa (1972, p.7), “o ser humano pode continuar avançando a partir do ponto onde outros chegaram. (...) quer dizer a é linguagem que torna possível o progresso”.

### **2.3 Linguagem e língua**

A língua é um ser vivo. Em cada momento cresce, eleva-se. Em sua progressão, contorce-se ao perder células que lhe deram vida anterior, que se tornaram objeto de desuso, incômodas células de funções perdidas. Por outro lado, se fortalece e geme ao dar à luz novos termos requeridos pelos avanços tecnológicos.

A linguagem, como uma crisálida, aguarda o momento em que, transformando-se, desdobra as palavras, como suas asas, para novos mergulhos no infinito desgastar da renovação. Surge, então, uma forma própria de expressão, individual ou sócia, que se renova e fertiliza a língua com o novo conjunto de palavras, gestos, sinais e expressões faladas, que passam a ser utilizados por um povo que progride e se moderniza.

Lévy (1997, p.10) afirma com energia: “Que fique claro: a sucessão da oralidade, da escrita e da informática, como modos fundamentais de gestão

social do conhecimento, não se dá por simples substituição, mas por complexificação e deslocamento dos centros de gravidade”.

A manifestação oral, como se sabe, é muito anterior às demais formas de manifestação do saber. O mesmo Lévy (1997, p.11) afirma, com sua autoridade: “Que o filósofo ou historiador devam adquirir conhecimentos técnicos antes de falar sobre o assunto, é o mínimo. Mas é preciso ir mais longe, não ficar preso a um “ponto de vista sobre...”para abrir-se a possíveis metamorfoses sob o efeito do objeto”.

Parece claro, com essas citações, que a essência contida no reconhecimento do progresso tecnológico força a evolução da língua, sem o que, o conhecimento não poderia ser transmitido de geração para geração, de pessoa a pessoa.

Nos anos setenta, por exemplo, a língua nos oferecia as palavras telefone e telefonia. Significavam o aparelho e a transmissão de sons à distância. A palavra célula não se ligava, por lógica ou fantasia a qualquer das duas. Significava apenas a unidade estrutural básica de um ser vivo. Não conviviam ou se combinavam para formar algo ou qualquer significado. À época, nem era imaginável a união, mesmo para um processo de ficção científica, nos estúdios de produções cinematográficas. Para indicar a comunicação simultânea entre pontos distantes, nave em movimento, era utilizada a palavra comunicador.

Entretanto, nos dias atuais, e depois das evoluções no processo de transmissão de ondas hertzianas, surgiu a não imaginada união, menos de duas décadas depois. Telefonia Celular... uma forma de vida que se modificou,

fez nascer não só um termo, mas uma expressão inteira, e uma família (ainda incompleta?) de palavras cujo significado está em evolução – telefax ...

Houve, mesmo, a indução de um novo sentido para a palavra célula, que além de unidade básica dos seres vivos, passou a significar a imagem de um objeto isolado, completo por si só, para executar uma função inteira: emitir e receber mensagem por via hertziana. Poderia, simplesmente, ter sido usada a palavra comunicador, que, já existente, causaria menor modificação semântica.

Por que é que esses fenômenos ocorrem?

Para responder, tem-se a proposição de Carroll (1973, p.23) : “Reservamos a língua, via de regra, para um sistema que de maneira bastante exaustiva cataloga as coisas, eventos e processos no ambiente humano”.

O que se pode pôr em evidência é o fato de que ou a língua é um conjunto arbitrário, ao sabor de invenções irregulares, ou é consequência própria da natureza das coisas, sendo, por isso, fundamentalmente lógica. A discussão é histórica e vem do início da filosofia, com Sócrates e Platão, mas os estudos aceitam a lógica, segundo o mesmo Carroll (1973, p.24) .

Dá-se à língua o benefício de ser vivente, quando se a modifica, povoando-a com inclusões e alterações e retirando-lhe partes em desuso, antes que faleça todo o sistema, como já ocorreu com o latim, o persa, entre outras. Mesmo assim, ficam sempre as regências e as declinações como herança de raiz. Há a necessidade de ligar uma palavra a outra, para que ambas tenham significado. Essa é a função da sintaxe, que se faz pelo uso de declinações – nominativo, genitivo, dativo, acusativo e ablativo – ou com o auxílio de preposi-

ções. Esse fato é inerente à compreensão do que se fala, do que se pretende comunicar, pois a língua falada se não tiver tal objetivo, será inútil:

Dizemos: homem, livro – o que queremos comunicar?

Se se usar a declinação ou a preposição, podemos comunicar: “Livro do homem” – (genitivo), ou “livro para o homem” - (dativo), ou “livro pelo homem” - (ablativo). Sem tais artifícios funcionais, não haverá comunicação eficiente com o uso das palavras de uma língua.

Assim como as sociedades possuem arranjos sistêmicos, como: organização social, religião, tecnologia, leis, também a língua é um sistema cultural. Ela se alimenta dos significados dos itens sistêmicos e neles se reforça, em uma relação a que Maturana (1999, p. 32) chama de autopoiese.

O conjunto dos sistemas, que envolvem a linguagem, influi na sua formação, em função reflexiva. Maturana (1999, p.32), ao falar sobre interações de orientação escreve: “Já me dava conta de que a verdadeira linguagem era chegar a um acordo sobre a sinalização de algo, chegar a um consenso no operar – o consenso que constitui a sinalização” (Maturana, 1999, p.37). Enquanto a língua é um sistema de designação de objetos e direções, a linguagem o é de sinalização e orientação.

De Carroll, (1973, p.39) obtém-se a informação de que “A formulação total das relações (...) entre a língua e quaisquer dos outros sistemas culturais, conterà todos os sentidos das formas lingüísticas e constituirá a metalingüística dessa cultura.”

Com essa afirmação, vê-se que a língua é uma forma de escrever ou falar que abrange todos os aspectos do ambiente em que se encontra quem

fala ou redige. Há, pois, uma indissolúvel relação entre as formulações e os sentidos a serem indicados para quem recebe.

É ainda Carroll (1973, p.39) que orienta: “o próprio fato de se usar a língua no comportamento rotineiro do dia a dia ou nas buscas das ciências físicas, biológicas e sociais, depende, de certa forma, da estrutura do código lingüístico usado”.

Considere-se o fato de que os códigos lingüísticos aceitam influências, a exercem, também, nos tipos de atividades como arte, matemática, convivência em grupo, propaganda e, mormente, no comércio. Nessa última, é de se notar que cada produto novo, ou inovado, traz consigo uma descrição que nem sempre é escrita por alguém que domine os idiomas de origem e de destino.

Hayakawa (1972, p.17) trata a linguagem como simbolismo, e a chama de “sistema de acordos”, mostrando que não é necessária qualquer conexão entre o símbolo e o simbolizado: o símbolo não é a coisa simbolizada. Daí, infere-se que, segundo (Hayakawa 1972, p.21), se possam usar vários símbolos para uma só coisa: “o significado intencional de uma palavra ou expressão é aquilo que nos é sugerido pela nossa própria cabeça” (Hayakawa, 1972, p. 44).

Observa-se que o relacionamento entre as palavras, ao serem usadas, se submete a padrões de arranjos e combinações reconhecidos tanto pelos que sinalizam como pelos dispositivos estruturais para a composição de uma comunicação completa de uma frase.

A palavra não é a coisa indicada, e a necessária relação entre as palavras são duas circunstâncias que permitem reconhecer que, independente dos

sons que a formam o que ela representa seja identificado por quem conhece aqueles sons.

Ou, de outra forma, o conhecimento dos sons que formam uma palavra é condição para que se possa reconhecer o seu significado. E, daí, reconhecer os sons da língua de quem fala leva à identificação dos símbolos apontados pelo falante. Quem tem a facilidade de reconhecer os símbolos pelos sons que ouve, em conjuntos diferentes, poderá transpor a indicação de um conjunto para outro, ou seja, traduzir ou verter de uma língua para outra. Será possível, além da informação recebida, caso o conhecimento dos conjuntos de sons permita, ainda, a elaboração de novas emissões, em ambos conjuntos, para mostrar que a percepção ocorreu de maneira completa e suficiente. Mas o desconhecimento ou a identificação simultânea de tais construções impedirá o entendimento do que se quer transmitir. Como exemplo, os sons de “*understanding*” não indicarão “entendimento” a menos que sejam conhecidos os dois idiomas e seus significados.

## 2.4 Conclusões

A história do progresso da humanidade pode ser percorrida de várias maneiras. Nessa dissertação, foram escolhidas duas linhas de observação:

- a tecnologia contida nos processos que o aumento da velocidade representa.
- a linha descrita pela acumulação de conhecimentos gerada pelo progresso tecnológico.

Considera-se a linguagem como expressão da ansiedade da comunicação de idéias novas: tomou-se a narração para diferenciar as diversas formas que interessam ao contexto e conduzem à expressão verbal – fônica e escrita.

Sendo a língua uma das formas de expressão de cada cultura, poderia a linguagem ter se estabilizado em algum momento da história?

O paralelo entre a tecnologia, aceita como representativa da cultura de cada momento, e a linguagem permitiu lucubrar sobre as influências mútuas, procurando mostrar as distorções derivadas da incultura lingüística que pode e deve ser objeto de atenção especial.



### 3 O ENSINO E O APRENDIZADO: CONCEITOS

#### 3.1 O ensino: um conceito

De início, levanta-se a indagação sobre o significado da palavra ensinar. A orientação para a procura de uma resposta pode estar na formulação de uma pergunta que admite ensinar como atividade, pesquisando-se um significado admissível para um conceito com o mesmo sentido.

Uma das formas interessantes de pesquisar o significado, que se conhece, de uma palavra, é a procura de um sinônimo, ou conceito, que possa conter a mesma noção ou substância.

Qual será um sinônimo mais próximo desse trabalho?

A aproximação desse objetivo – encontrar uma definição do que seja ensinar – poderá ser feita, na linguagem corrente, com algumas imprecisões. Caso a proposição dos conceitos não represente, ou resulte, na individualização de alguma idéia, que possa ser acolhida por um público selecionado, a aceitação de uma ou de várias acepções correlatas, poderá ser corrompida pela dúvida a respeito do objeto a ser identificado. Aí está uma preocupação que pode auxiliar na obtenção da resposta desejada.

Primeiro, o que é conceito? Segundo, como se poderá estabelecê-lo?

Segundo Ferreira, M. (1968, p. 48)

“Todo conceito é uma generalização, isto é, se aplica a todos os membros de uma determinada categoria (...) O elemento de diferenciação é importante porque representa os caracteres distintivos de cada noção, através dos quais se estabelece o conteúdo mental peculiar a cada caso e permite que se deduzam relações de semelhança, diferença, causa e efeito, etc.”

Identificar um conceito de ensinar significa mais do que localizar uma palavra, expressão ou frase: é preciso que lhe seja atribuído um sentido, uma explicação para o seu conteúdo. Segundo Ferreira, M (1968), isso quer dizer que o termo deve possuir um conteúdo mental, elaborado a partir de experiências admitidas como válidas e que ele seja caracterizado por generalidade, diferenciação, abstração e simbolização. Propõe-se o termo para caracterizar todo o conjunto de circunstâncias que possibilitaram ou emularam a memória para acatar as informações que ela contém.

Admitido isto, o termo, palavra ou expressão, deverá estender-se a várias situações mantendo o seu conteúdo válido, diferenciado de todos os outros conceitos.

Em relação ao tema ensinar, há, pois, que identificar o conteúdo mental a partir de experiências, da mesma natureza, que tenham a abrangência das várias situações em que ocorra uma peculiaridade inerente ao tema.

Ferreira M, (1973, p. 48 - 49) completa o com a característica da abstração:

“que consiste em tomar um aspecto determinado da realidade e explorá-lo em profundidade, de modo a conservar este aspecto em mente em referência a outros igualmente presentes na situação” (...) “As palavras são, essencialmente, símbolos para exprimir idéias (...) O símbolo é, pois, extremamente importante para cristalizar idéias, organizá-las e comunicá-las”:

Em face das considerações feitas, podem ser propostos termos como educar, formar, instruir, e outros cujo entendimento, admitido, esteja além do singelo conteúdo de informar.

É necessário pesquisar os conteúdos mentais inerentes aos termos, para que se possa aceitá-los, e aos seus significados. A consulta ao dicionário Michaelis permite localizar os seguintes verbetes:

“Educar – vtd. 1 Ministrando educação a . vtd 2. Formar a inteligência, o coração e o espírito (...) vtd3. Doutrinar, instruir(...); 4. Cultivar a inteligência(...)”:( Michaelis, 1998, p. 764].

“Formar (lat. formare) vtd Dar forma natural a (...) fabricar, fazer. 2. Vtd Conceber, engendrar (...) 3. Assemelhar-se a , dar idéia de , Ter a forma de. Constituir, produzir (física ou moralmente) “( Michaelis, 1998, p. 978]

“Instruir. sf (lat. Instruere) vtd. Dar instrução a ; doutrinar, ensinar;(...) vpr Receber instrução vtd 3. Adestrar” ( Michaelis, 1998, p.1163)

O exame inicial, apenas semântico, pode levar à conclusão de que os termos sejam sinônimos. O conteúdo de cada palavra poderá ser identificado em suas origens: do latim.

Essas palavras evoluíram o seu sentido no tempo e no espaço; recorrer ao dicionário revela suas origens; nas citações foram mantidas as grafias da fonte consultada:

**Educar:** “Educatio , onis, s. ap. f. (de educare) . Ação de criar, nutrir, alimentar, manter;(...) Cultura § Educação, instrução, cultura do espírito” (Saraiva, 1910, p.405). E, como extensão: “Educator, oris, s. ap. m (de educare) Cic. O que cria, nutre, mantém, pae ou que faz as vezes de pae. § Tac. Aio, diretor, educador, pedagogo, preceptor” (Saraiva, 1910, p. 405].

**Formar:** “Forma, ae, s. ap. f. (transposto de morfe – grego-). 1. Forma, figura, exterior; aparência, modo geito” (sic) (...) (Saraiva, 1910, p. 499).

**Instruir:** “Instruo, is, uxi, uctum, uere, v. trans. 1 – Erguer, levantar, construir (...) 4 Ensinar, instruir. (...) Plin, J . Estudar, preparar uma causa (...) “ : (Saraiva, 1910, p. 620].

Como adendo à informação, foi levantada a origem de ensinar em dicionário etimológico da língua portuguesa “Ensinar, vb. Transmitir conhecimento. XIII (Do latim Insignare)” Cunha A, (1982, p. 301), dar a perceber o sinal, assinalar.

Têm-se, assim, as informações para se chegar ao significado genérico que deve ser comum a qualquer sinônimo, que se deseje, da atividade ensinar.

Assim, ao se procurar uma palavra que seja um sinônimo, deve-se propor um símbolo abstrato, que, contendo todas as características mencionadas, consubstancie a realidade do objeto, sem restrições. O conceito de ensinar deverá, pois, conter:

1 – cultivar o espírito;

2 – instruir; e

3 – manifestar-se de uma forma aparente, ou por um jeito de ser.

O conceito de ensinar, agora pode ser reconhecido como instruir para que a cultura adquira forma reconhecível, aparente. A expressão é transitiva, isto é, respeita a essência de ser algo que se transfere de uma pessoa a outra, ou seja, instruir alguém.

O contato real com o conceito se dá, como experiência sistematizada, no contexto tradicional, em ambiente de escola, ou fora dele, na hipótese de ocorrer a simultaneidade da presença de professor, em primeira experiência.

A ocorrência do ensino, em segunda experiência, acontece mesmo sem as presenças simultâneas de ambos os participantes em um mesmo local, a um só momento e pode se dar com a intermediação de procedimentos e meios de reprodução da voz e ou da imagem: é o ensino a distância, com o uso de fitas magnéticas, 'vídeo tape' ou de filmes instrucionais. Uma terceira experiência, com a intermediação de equipamentos eletrônicos, é aquela em que as pessoas têm contato visual e de voz em tempo real, estando separadas por distâncias várias: é a teleconferência.

Quando a experiência da instrução ocorre simplesmente com a leitura de material impresso, que não exige presenças nem simultaneidade de momentos de emissão das informações, ela é a mais ampla, mas não significa exatamente ensinar, porque nem sempre tem esse objetivo intencional inserido no instrumento que transporta a informação, como nos demais exemplos.

As modalidades descritas cobrem, genericamente, todas as formas de transmissão de informações que modifiquem os estados ou estágios da cultura e de conhecimento individuais ou coletivos.

Avaliam-se o âmbito e a abrangência do objeto contido na atividade de ensinar, pela expressão da aparência da cultura adquirida, configurada na modificação do comportamento de quem se instrui.

Ou seja, a modificação da atitude e da postura é a expressão sensível da realização do ensino. Afinal, instruir e aprender são processos gêmeos. Caso as instruções não tenham modificado a aparência e a maneira de uma pessoa se comportar, como se poderá perceber que ocorreu o ensino? Como constatar o que aconteceu?

Segundo Richard (1990), a ciência estabelece o conhecimento como um processo dinâmico de justificativa da crença pessoal com relação à verdade; a informação é o meio necessário para construir ou extrair a verdade, estando essencialmente relacionada com a ação.

Conhecimento se adquire por diversos meios, com objetivos e sob formas variadas. O ensino, como foi conceituado, é a forma de transmissão de informações que têm objetivos identificáveis e que estão inseridos no âmbito das ciências. Assim, o ensinar pelas informações que contiver, ou, na eventualidade de descobertas em função de experiências individuais, dará feições diferenciadas a cada ramo do conhecimento. O avanço, que se identifica na evolução da ciência, trouxe consigo a modificação constante do comportamento, configurando aqueles desenhos que foram comentados na primeira parte da presente dissertação.

Segundo Capra (1991, p. 210), o “crescimento tecnológico é considerado tanto a solução final para os nossos problemas, como o fator determinante de nosso estilo de vida (...)”.

Nas experiências citadas, e nas palavras selecionadas, o conceito abrange genericamente os significados contidos no conteúdo mental, circunstâncias que possibilitaram a formação da memória, diferenciando-se de qualquer outra atividade em que se possa transferir uma informação sem a preocupação de existência da modificação cultural ou científica.

O conceito em estudo, e que agora se pode aceitar, em face das delimitações que circunscrevem e esclarecem o campo das considerações, permite ainda lembrar Ferreira M, porque admite “uma exploração em profundidade de

modo a conservar esse aspecto em mente, sem referência a outros igualmente presentes na situação“ (Ferreira M, 1968, p. 49). Prescinde, para reconhecê-lo, de outras características presentes na atividade de informar em qualquer das experiências referidas.

Como se poderá fazer esse reconhecimento?

Em resumo, ensino, pelo exposto, ultrapassa o simples transmitir conhecimento; desdobra –se sobre as manifestações externas, sensíveis, porque é um ato de nutrição, de crescimento criativo. Possibilita a construção continuada de estruturas mentais dos que aprendem.

A freqüente observação do que ocorre permite constatar que a teoria desempenha um papel limitado, deve-se juntar a ela a experiência do professor, adquirida no dia a dia. Os alunos observam o professor, suas mudanças de direção e de comportamento ao longo do contato e da convivência nas salas de aula. O professor participa e é agente das mudanças sociais, filosóficas e psicológicas quando critica as teorias que são o seu objeto de informação, antes de levar a informação aos alunos, pois o faz à luz de sua participação no mundo que os cerca.

Segundo D' Ambrósio, (1996 p.79-80), o professor deve assumir uma posição em que se sinta companheiro dos alunos na busca de conhecimentos, pois:

“o professor que insistir no seu papel de fonte e transmissor de conhecimentos está fadado a ser dispensado pelos alunos, pela escola e pela sociedade em geral. O novo papel do professor será o de gerenciar, de facilitar o processo de aprendizagem e, naturalmente, de interagir com o aluno na produção e crítica de novos conhecimentos, e isso é essencialmente o que significa a pesquisa”.

### 3.2 As abordagens

Entretanto, é necessário reconhecer que, o professor não pode ficar distante das teorias que o cercam, e que dizem respeito a seu trabalho.

São conhecidas várias abordagens do processo de ensino, das quais são mencionáveis: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e a sócio-cultural.

A análise das abordagens mostra que elas não são sistemas fechados, ortodoxos, e podem ser observadas variações em cada aspecto quando se estuda o tema a partir dos autores originais. Por serem as teorias um produto humano, que evolui com a história, os costumes e as preocupações de cada era, não se pode considerá-las como imutáveis ou inamovíveis. Elas devem ser vistas, com sua natural flexibilidade a partir do conjunto de características gerais.

Mizukami (1986, pág 107) reconhece que o papel da teoria é, muitas vezes limitado e que as teorias se referem a uma aquisição do conhecimento e como tal devem ser reconhecidas.

O que se apresenta, a seguir, foi elaborado apenas com a intenção de identificar as linhas de abordagem do processo de ensino:

1 – Abordagem tradicional – Fundamenta-se em uma prática educativa transmitida através dos anos. Trata-se de concepção e práticas educacionais que tem perdurado e que passaram a ser um referencial para as demais abordagens que se seguiram. (Mizukami, 1986 p. 7-9)



Nessa abordagem, a questão é como levar o aluno até o contato com as grandes realizações intelectuais, artísticas, etc., da humanidade. O ensino está centrado no professor, e considera o que é externo ao aluno: o programa da disciplina, a disciplina, a execução do que for determinado pelas autoridades exteriores. O papel do professor é visto como a garantia de que o conhecimento será alcançado. Segundo Saviani (1980), apud Mizukami (1986), o conhecimento independe do interesse ou da vontade do aluno; que deve se dedicar a ele para manter suas oportunidades de progresso ou mesmo de participação social. A ênfase é dada às salas de aula, onde os alunos são instruídos pelo professor: a aprendizagem tem um fim em si mesma: conteúdos aprendidos e modelos imitados.

2 – Abordagem comportamentalista - O conhecimento é uma descoberta de algo presente na realidade exterior. Segundo Mizukami (1986 p.20), que cita Skinner, “cada parte do comportamento é uma função de alguma condição que é descritível em termos físicos, da mesma forma que o comportamento”. A estratégia instrucional considerara a preocupação da ciência, aplicando-a no planejamento, na execução, implementação e avaliação da aprendizagem.

“O aluno é um recipiente de informações e reflexões. (...) a educação se preocupa com aspectos mensuráveis e observáveis” (Mizukami, 1986 p.20). Assim, para se proceder à análise comportamental, deve-se considerar que as respostas dos alunos podem ser analisadas segundo seus componentes de comportamento. Para isto o ensino é composto por padrões de comportamento segundo objetivos prefixados. Os objetivos são as categorias de comportamento ou habilidades desejados (Mizukami, 1986 p 21).

Ao professor cabe aprender a analisar os elementos específicos do comportamento e seus padrões de interação para o controle e a direção que possam desenvolver novos padrões quando necessário.

3 – Abordagem humanista - Leva em consideração as “tendências predominantes no sujeito, sem que isto signifique nativismo ou apriorismo” (Mizukami, 1986,p.37). Segundo a autora citada, há duas correntes: A. Neil, que dá ênfase ao papel do sujeito como principal elaborador do conhecimento humano; e C. Rogers, cuja ênfase está nas relações interpessoais e no crescimento gerado por elas.

Nessa abordagem, o professor, em si, não transmite conteúdo, ele dá assistência como facilitador da aprendizagem. O conteúdo é adquirido pela atividade do aluno, considerado como processo natural de integração com o meio. As experiências do aluno é que constroem o conhecimento: O professor não ensina, ele cria condições para que os alunos aprendam.

4 – Abordagem cognitivista – Refere-se à psicologia dos processos de organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento, comportamentos relativos à tomada de decisões, etc. Jean Piaget e Jerome Bruner estão à frente dos que defendem essa abordagem, sendo mais divulgada a de Piaget. (Mizukami. 1986).

Nesse campo, “Consideram-se as formas pelas quais as pessoas lidam com os estímulos ambientais organizam dados e sentem e resolvem os problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais” (Mizukami, 1986, p. 59)

“O objetivo da educação, portanto, não consistirá na transmissão de verdades, informações, demonstrações, modelos, etc., e sim em que o aluno aprenda, por si próprio, a conquistar essas verdades, mesmo que tenha que realizar todos os tateios pressupostos por qualquer atividade real” (Mizukami, 1986 p. 71).

Nessa abordagem, o papel do professor se afasta das rotinas, da fixação de respostas e hábitos. Negam-se os modelos imóveis. O professor deve criar situações, propiciar condições em que possam ser estabelecidas reciprocidade e cooperação que sejam ao mesmo tempo morais e racionais. Do professor se espera que crie desequilíbrios e desafios, orientando o aluno e lhe concedendo ampla margem de autocontrole e autonomia. O professor se torna um investigador, pesquisador, orientador, e estimulante do trabalho do aluno.

5 – Abordagem sócio – cultural - Uma das mais significativas figuras representativas dessa abordagem é a de Paulo Freire, “que enfatiza aspectos sócio-político – culturais, mais significativas no contexto brasileiro, e igualmente uma das mais difundidas” (Mizukami, 1986 p. 85).

Refere-se à divulgação da cultura, que, segundo Mizukami (1986), nos países em desenvolvimento, se apóia na alfabetização das camadas sócio-econômicas inferiores, com vistas voltadas para a alfabetização dos adultos.

“O Movimento de Cultura Popular volta-se para os valores que caracterizam um povo em geral” (1986,p.85). A abordagem tem características interacionistas, embora com maior atenção ao sujeito como colaborador e criador do conhecimento; pode-se afirmar que, com tal pensamento, se infere que o co-

nhecimento está ligado, assim como sua elaboração, ao processo de conscientização.

Esse processo é contínuo e sempre inacabado, pois ultrapassa os limites, a simples apreensão da realidade para chegar à construção do conhecimento de um objeto, que o homem deve reconhecer e compreender. Segundo Mizukami (1986, p.91), a escola deve ser considerada não restrita ao processo de educação formal, a relação professor-aluno é horizontal e não desnivelada, imposta.

Aqui, o professor cria as condições para estar em conjunto com os alunos para que eles superem sua própria ingenuidade e passem a perceber as contradições da sociedade e dos grupos em que vivem. Assim, a abordagem sócio cultural se insere num caráter amplo e não se restringem as situações formais de ensino- aprendizagem.

Segundo Mizukami (1986, pág 102) “A ciência, considerada geralmente neutra nesta última abordagem (comportamentalista), é explicitada na abordagem sócio-cultural como um produto histórico; a educação, sempre um ato político; o conhecimento como transformação contínua e não transmissão de conteúdos programados; a regulação da aprendizagem como tendo sempre o sujeito como centro e não a comprovação de desempenhos com normas ou critérios pré-fixados”.

Verifica-se que, ao considerar as abordagens do processo educativo, pode-se ver que, pela própria natureza de teorias em proposição, não se encontra uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em todo o seu campo de aplicação. É possível, em algumas circunstâncias, que ocorram várias considerações que restrinjam as intenções contidas nas teorias: numa abordagem humanista, por exemplo, a relação interpessoal é o

centro, e a dimensão humana passa a ser o núcleo do processo ensino-aprendizagem; numa abordagem comportamentalista, a dimensão técnica é privilegiada, ou seja, a medição dos resultados do processo pode ser considerada em detrimento dos demais. “Apesar, no entanto, de constituírem formas de reducionismo, essas propostas são explicativas de determinados aspectos do processo ensino –aprendizagem, não podendo ser desconsideradas“ (Mizukami, 1986 p.1-2).

Considerem-se as características das posições que os professores podem ocupar, as atitudes e posturas conseqüentes: será possível adotá-las isoladamente, ou univocamente?

O advento da necessidade de alcançar pessoas em quantidades cada vez maiores, face ao aumento da população e outros fatores, espalhadas por lugares variáveis e distantes têm impacto sobre essas abordagens?

Como se comportarão ante o impacto das questões sobre as tecnologias da inteligência, levantadas por Lévy (1997)?

Por outra via de especulação, poderá a linguagem áudiovisual, de que falam Babin & Kouloumdjian (1983 p. 38-39) substituir ou deslocar integralmente a interlocução aluno-professor?

A relação horizontal professor-aluno pode conviver com eventual falta de interesse do aluno em afazeres que não lhe sejam importantes, mas que façam parte de um conteúdo programático formal? Ou pode o professor preocupar-se em despertar interesse de alunos em um conjunto eclético, numeroso (até 50 indivíduos), dentro de cargas horárias pré-determinadas e rígidas? Ou, será

adequado aplicar uma escala de notas, fixa e limitada, tradicional, em uma avaliação de tema de conteúdo subjetivo?

No entanto, um professor, mormente o de terceiro grau, poderá enfrentar várias das situações em que seja necessário avaliar, constatar a aquisição de uma habilidade sobre uma questão que não sensibilize o aluno face ao seu convívio cultural ou profissional. O conjunto de alunos em uma sala de aula de uma faculdade é formado por pessoas de diversas origens, interesses e necessidades, muitas vezes, conflitantes, com experiências de vida, algumas vezes, contrapostas, e o professor deverá os transitar por todos os caminhos para atrair os alunos: a carga horária restrita nem sempre o permite, mas o cumprimento do programa formal o exige.

E, deve-se indagar: como considerar a condução de um curso em que os professores não convivam com os alunos, ou estes uns com outros, separados por endereços além fronteiras?

Ou as linhas diretivas se aplicam somente ao ensino em salas de aulas tradicionais?

À luz das considerações feitas, pode-se inferir que deverá ser possível propor alguma outra abordagem flexível, integradora. Alguns valores e prescrições que não sejam desenvolvidos ou enfatizados pela transmissão eletrônica de informações, de apreciação ética deverão, contudo, estar sempre presentes, para que a formação do ser humano, como participante de sociedades, se torne completa. A educação poderá estar na escola, ambiente como se conhece, e alcançar o distante, de posições geográficas diversas. A competição, que se torna de âmbito internacional compele ao uso da educação que o aluno traz da

vida diária, de sua casa, diversificada em suas origens. Como se comportarão os parâmetros da difusão virtual ante os apelos cada dia mais ecléticos e amplos? Ante este conjunto de considerações, pode-se chegar à conclusão de que a adoção de uma estrita linha de conduta nem sempre será útil, ou exeqüível em face dos resultados e objetivos simultaneamente contrastantes?

Em resumo: o ensino, pelo exposto, ultrapassa o simples transmitir conhecimentos: pode desdobrar-se sobre as manifestações externas, sensíveis porque é um ato de nutrição, de crescimento criativo. A sua boa orientação dará ensejo à construção continuada das estruturas mentais dos que aprendem.

### 3.3 O trabalho de ensinar

*“A tarefa do professor é tornar belo o corpo humano, é despertar a beleza que jaz adormecida dentro de todos nós”*

*Rubem Azevedo Alves.*

Abertura do III Congresso de Qualidade de Educação,  
Belo Horizonte, 1995.

O conceito de ensinar encerra, contém a idéia de construir, de edificar, associada à idéia de nutrição, sustentação.

O início do trabalho, deve, pois, considerar o terreno sobre o qual se fará a edificação, ou sobre o qual serão semeadas as informações que se transformarão em alimento e sustentação do saber; a isso se seguirá a identificação do processo para sustentar e manter o construto, e, igualmente, fazer crescer o que já possa existir.

A pessoa que se propõe a ensinar alguma coisa, o faz a alguém. Em termos gramaticais, o verbo ensinar é classificado de forma simples, com transição direta da ação ao sujeito: “transmitir conhecimento,” segundo o dicionário etimológico (Cunha A, 1982, p.301); ou como verbo transitivo direto “Instruir sobre” (Michaelis, 1998, p.817). Porém, a complementação “8 - oferecer condições para que alguém aprenda” (Michaelis, 1998, p. 817) lhe dá um caráter de dupla transição: ensinar alguma coisa a alguém, pelo menos enquanto se considerar a condição de ensinar pessoas, ou seja, no reino humano. Talvez essa seja uma desconsideração do fato de que, necessariamente, o ensino é dirigido para fora, entre pessoas, para alguém que deva estar interessado no objeto ensinado. Assim, a despeito do consenso lingüístico, deve-se aceitar uma complementação para o ato de ensinar, que é o destinatário da informação: ensina-se alguma coisa a alguém.

O exame da questão proposta deve ser feito, pois, abrangendo temas que se refiram à ação do professor, considerado como o agente do ato de ensinar: o professor comunica o seu conteúdo aos alunos, para que estes o aprendam.

O conteúdo da comunicação cabe à profissionalidade e ao conhecimento específico restrito ao campo de interesse do professor: portanto não deverá ser objeto da consideração, no âmbito do presente trabalho.

A informação deve, pois, ser revestida de atrativos e enriquecimentos oriundos da experiência de cada dia, atualizada para se aproximar e reter a atenção de quem aprende.



Para que possa estimular mudança na concepção do professor sobre o processo de ensino, a idéia de ensinar pode ser completada com a do que seja aprender.

A ciência da física ensina que o desequilíbrio é o fato gerador de energia: a água de uma barragem percorre, de um nível mais alto para outro mais desnivelado, uma distância vertical que, quanto maior for, mais desequilibrada, maior será a energia latente que se transforma em movimento potente. Assim, o conhecimento deverá passar de uma fonte bem alimentada, com um nível mais alto, para um receptor menos informado, com um nível mais baixo. O estímulo da curiosidade a respeito do desconhecido, poderá aí ser o fator de captação de uma energia cognitiva que irá reter a informação para transformá-la em conhecimento ativo, em aprendizado.

Santos & Pacheco observam que “no processo de construção do conhecimento escolar é preciso que fiquem claras, para alunos e professores, todas as relações que, de uma forma ou de outra, se fazem presentes na prática pedagógica” (Santos & Pacheco, 2000, p. 245).

Gage (1972) ao escrever sobre concepções do ensino expõe suas idéias a respeito da interdependência entre ensino e aprendizagem. Segundo seu ponto de vista, os dois processos têm que se adaptar para fazer com que a combinação dos procedimentos é proveitosa: em verdade, deve-se admitir que a aprendizagem não seja um processo imutável, fixo e determinado ao qual o trabalho de ensinar deva se adaptar.

O conceito de ensino está, pois, relacionado integralmente ao de aprendizagem. Senge (1998) ressalta o compartilhamento da idéia: “Quando real-

mente compartilham uma visão, as pessoas sentem-se conectadas, ligadas por uma aspiração comum” (Senge 1998 p.233).

Essa aspiração se torna terreno fértil no qual as informações se nutrem, para edificar o conhecimento.

Mas, o que é compartilhar? Como compartilhar?

Segundo o léxico, compartilhar é participar, ter parte em conjunto. Professor, o que ensina, e aluno, o que aprende, são, pois, parceiros no trabalho de ensinar: cada qual exercendo sua atividade, para formar um todo eficiente.

O professor deve modelar a informação levada ao aluno. Este, para fazer parte do trabalho, ao recebê-la e absorvê-la, se constrói.

A obra de Richard (1990,pág.166) permite considerar que a

“aquisição de conhecimentos é uma formação de grande importância para o homem, não existe a nosso ver, atividade mental própria à aquisição de conhecimentos. Ela resulta da prática das diversas atividades cognitivas, em que algumas são mentais” (Richard, 1990, p.165) e, mais adiante, “um conhecimento não se constrói a partir do nada”.

O trabalho de ensinar terá, pois, como base a informação modelada pelo professor, para que o conhecimento seja construído de acordo com um objetivo, ou meta a ser alcançada.

Gage (1972, p.126) propõe o ensino como força psicológica, “pero seguramente comprende los efectos de los estímulos que entran em nosotros por medio de la sensación y dela percepción y actuan sobre el sistema nervioso central de alguna manera”.

Ou seja, certamente contém o resultado dos estímulos que são recebidos pela sensação e pela percepção e de algum modo agem sobre o sistema ner-

voso central. Esse autor afirma que o ensino é uma força que permite o entendimento de algumas variáveis que podem ser consideradas como características dos professores eficazes: o entusiasmo e a convicção cognitiva:

Para ele, “o entusiasmo se refere ao grau em que o professor tende a ser idôneo, a dar apoio emocional, a expressar atitudes de compreensão, a aceitar os sentimentos dos alunos, etc”. (Gage, 1972, p.130)

Dessa afirmativa se pode reconhecer como e quanto é importante que um professor se relacione bem com os alunos. Deve o professor promover ambiente ético e estético que facilite a percepção e o reconhecimento, mais ou menos eficazes, dos sentimentos e das circunstâncias que devem estar presentes no exercício do trabalho de ensinar.

A convicção cognitiva, segundo Gage, (1972) se refere “ao grau em que o professor possui e reflete, por sua conduta, uma estrutura cognitiva válida, sistemática dos conceitos e princípios da disciplina que ensina” (Gage, 1972 p.132)

Deverá, pois, o trabalho de ensinar, praticado pelo professor, expressar a organização das idéias, suas seqüências racional e lógica tanto no plano concreto como no abstrato. As tarefas que executar devem estar orientadas por passos sucessivos que sejam realizados na extensão do entendimento e na capacidade que o professor perceba existirem em seus alunos. A seqüência das informações deve, portanto, ser planejada de forma a construir um caminho que os alunos possam seguir sem criar antagonismos ou reações – emocionais e intelectuais – que se oponham ao objetivo que se deseja atingir.

Entretanto, os passos iniciais que contenham a essência necessária do tema para o desenvolvimento da compreensão de problemas, princípios ou conceitos, devem ser explicitados de maneira a evitar os saltos que deixam lacunas no entendimento dos alunos.

Ao professor cabe demonstrar que ele entende o conteúdo e a razão de ser do que estiver ensinando. Essa atitude geral implica em evitar a imposição de informações que não tenham como meta o desenvolvimento e a liberdade para a evolução da capacidade dos alunos para formar seus próprios conceitos, fazer inferências e induzir generalizações ou explicar fenômenos.

Hilda Taba, citada por Gage, “exige que o professor faça juízos rápidos e sutis a respeito dos processos cognitivos de seus alunos e sobre uma discussão quando for necessária uma generalização”. (Gage, 1972 p. 133)

É oportuno observar que há métodos de ensino que reduzem, ou mesmo prescindem, da presença da imagem ou da voz do professor: é o caso dos cursos programados à distância, quer em impressos quer em fitas magnéticas. Em tais casos, se reduz o campo às características indicadas, mas não se as elimina. As referências ao entusiasmo como calor humano – e convicção cognitiva – como idoneidade e probidade devem ser identificáveis nos instrumentos de mídia que promovem e transportam os cursos, nos diferentes meios de transporte da informação. Impressa em folhas de papel ou em fitas magnéticas, a informação sempre despertará nos alunos que as recebem, algum sentimento de aceitação ou de rejeição que será a imagem ativa daquilo que é suscitado, da mesma forma que em uma sala de aula, com a presença do professor.

As considerações permitem separar duas etapas no trabalho de ensinar: o preparo da aula e o seu exercício. Em ambas as oportunidades, haverá manifestações sensíveis que identificam o entusiasmo do professor e o estado de convicção.

Pode-se, mesmo, observar que as características se integram: o entusiasmo – calor com que o professor se entrega ao estudo e à pesquisa de seu tema – se transforma e se completa no conhecimento convicto das informações que o alimentam.

Quando os alunos sentem o professor como um modelo apreciável, digno de ser seguido, o aprendizado completa o ensino.

O aluno que considere o conhecimento como valor importante tem, em si, o terreno fértil para aprender o que o professor deseja ensinar. O trabalho do professor é, além de facilitar o acesso às informações, orientar o aluno a recebê-las, selecionar o que é útil ou interessante, e caminhar em direção ao objetivo inerente ao tema de seu ensino. A base da informação é formada pela bibliografia e pelo material de ensino usado para levar os temas até o aluno: dispositivos de exibição – mídias impressas e magnéticas – fitas de voz, fitas de vídeo, filmes, jornais, revistas e material escrito pelo professor. Tudo isso torna disponível o conteúdo, fazendo com que ele fique acessível no momento em que o aluno assim o desejar.

A linguagem correta é a que, dentro dos ditames gramaticais, é entendida pelo aluno: imagens, vernáculo e símbolos com que o professor expõe o que deseja transmitir e que seja recebida sem reações adversas.

Cabe, igualmente, ao professor a função de orientar o aluno. Essa função significa que o professor deverá dar ao aluno, de maneira ampla, todas as informações sobre o tema de sua disciplina; e, junto, tornar conhecida a forma como as informações poderão ser alcançadas. Ao professor cabe esperar que o aluno decida qual a fonte que irá consultar, mostrando que é capaz de selecionar aquelas que sejam concernentes ao seu objetivo, de forma lógica, racional e completa. Quer isto dizer que o professor deve evitar a censura sobre as informações que chegam ao aluno, mas deverá mostrar a ele como selecionar as que lhe sejam úteis e necessárias. Despertar no aprendiz o sentido de crítica sobre o que lê é parte do trabalho de ensinar. Ou seja, tornar clara e inequívoca a identificação do objetivo a ser atingido, facilitar o percurso, ajudando a selecionar as metas que interessam ao sucesso.

Observando o trabalho dos professores, constata-se que eles assumem papéis diferentes em relação aos temas e aos grupos de alunos com que se defrontam: sedução, catequese, jornalismo, imposição, etc., são atitudes características no curso de uma aula

Assim, há o papel de sedução, por exemplo, para uma professora de alfabetização de crianças. Em tal ambiente e oportunidade, atitude e postura maternas facilitam o transporte emotivo das crianças desde a figura dos seus pais – a mãe com maior evidência – para a professora. Tal representação é saudável nos primeiros momentos de um curso, embora seja condenável quando adotado como permanente ao longo da atividade, mormente em ambiente adulto.

A figura do professor catequista, em paralelo, também terá seus momentos, quando o tema exigir a introdução do aluno no conhecimento que exige, principalmente que se acredite no que diz o professor, antes que seja demonstrada a realidade contida nas suas afirmações. É um momento fugaz, em que a simples crença será logo substituída pela reação adversa do aluno, caso suas experiências não confirmem o sentido positivo das primeiras informações.

À semelhança da sedução, a catequese pode ser vista como uma fase de transição que se dilui à medida que o ouvinte exerça sua capacidade de criticar o que ouve.

A característica de jornalismo é aquela em que o professor torna disponível a informação como se a vê em um jornal ou em uma revista: afirma-se, conta-se uma história, dá – se um exemplo, emitindo comentários que induzem a formação de uma opinião ou de um entendimento meramente noticioso. Os fatos são assim, não há como modificá-los; podem ser lamentados, mas não há como interferir no que já aconteceu.

Por outro lado, as atitudes e posturas de imposição podem fazer surgir reações da mesma intensidade em sentido contrário e podem se contrapor à finalidade do trabalho de ensinar, que é o de modificar os comportamentos, de quem aprende, pelo menos em relação ao tema que estiver em pauta. Considerando que o aluno é um conjunto sistêmico, humano: tudo o que aprender, seja específico ou geral, deve alterar sua forma total de ser. Depois de aprender alguma coisa, já não será mais o que era antes, o ambiente de suas informações e construções internas foi ampliado, acrescentado ao conhecimento. O que daí for gerado será diferente do momento anterior, em forma e densidade.

Com freqüência, a seleção da forma de agir, atitude e postura a serem adotadas, tornam-se uma decisão representada na qualidade do resultado e por isso é importante.

Como deve agir, então o professor?

A flexibilidade e a originalidade com que o professor apresenta seus temas são consideradas na resposta a uma questão desta natureza. Assim, os modos de apresentação podem variar, embora a instrução aí contida deva estar referida à forma efetiva adotada para levar o conhecimento; por outro lado o que for passado para os alunos deve estar de acordo com os critérios que sejam adotados para aferir o que for aprendido.

Características assim, que estejam presentes ao longo das apresentações do professor, são passíveis de serem identificadas e de alguma forma, provocam respostas que podem ser percebidas nas reações dos alunos.

Para Bruner (1972), a instrução é prescritiva, por meio de regras sobre como alcançar o conhecimento, deve ser complementada por uma avaliação ou crítica do conteúdo revelado na verificação da aprendizagem; uma instrução será também normativa porque estabelece e assinala as condições para o seu entendimento. Em tais circunstâncias, deve conter um alto grau de generalização. Essas posições não consideram o fato do aprendizado além da escola formal, em que o professor está à frente do aluno e, em um dado instante é a origem da informação. Em outros momentos o aprendizado se dá segundo processos não formais, por dedução ou por construção evolutiva, autônoma, do conhecimento de quem aprende.



O professor, de certa forma, condiciona o tipo de resposta que espera receber dos alunos conforme a representação que ele estiver fazendo, mesmo que a sua intenção explícita seja outra. Em momentos como esses, em que o professor leva a informação ou estímulo ao aluno, haverá a influência de pessoa para pessoa. Ou o aluno vê no professor algo digno de ser atendido, - influência positiva, ou vê na orientação, que recebe, algo que não o atinge e se sente desligado: em tal situação adotará postura e atitudes demonstradoras de pouco interesse.

A resposta tem, pois, âmbito restrito e está ligada ao tema ensinado. Em suas perguntas, se o professor formular algo como o que é, ou como se faz, estará estimulando, no aluno, o exercício de sua memória. Um resumo que não contém opiniões, mas informa somente o aprendido. Quando o professor indaga por que acontece, ou quando acontece, ele está dando oportunidade ao aluno de enquadrar o que aprendeu em situação que ele, aluno, imagina ou vivenciou. A natureza das respostas indica se o professor foi original e flexível em sua verificação, ou se o aluno apenas recita de memória o texto ou a informação.

O resumo é manifestação com poucas variações; o comentário dá oportunidade ao aluno de propor situações reais para dar ambiente racional à sua resposta.

Flexibilidade e originalidade na expressão do professor, estão, assim, caracterizadas nas manifestações dos alunos.

### 3.4 Aprendizado: um conceito

*...Viver e não ter a vergonha de ser feliz,  
e cantar, e cantar, e cantar  
a beleza de ser um eterno aprendiz...  
- Gonzaguinha*

Um conceito, como escreveu Ferreira M, (1968), se identifica como algo que se aplica a todos os objetos de uma determinada categoria que se diferencia; dentro dessa afirmativa, considere-se a característica da generalização; dentro da categoria educação, a aprendizagem tem características que a fazem diferente do ensino. A diferenciação, no campo pedagógico, é o caminho tomado pelo conhecimento: no ensinar, ele se dirige de fora para dentro do aluno, ou se constrói dentro dele, que é para quem se dirige o ensino.

Um estímulo é alguma coisa que faz o papel da informação; no aprendizado, ele tem início quando o aluno percebe algo como válido e merecedor de sua consideração, e se dedica à construção de alguma coisa nova, que signifique uma habilidade não existente.

Bordenave & Pereira (2000) afirmam que “todas as teorias apontam para a a necessidade de prestar atenção às diferenças individuais entre os alunos e de acompanhar de maneira mais individualizada sua aprendizagem” e que “todas as teorias destacam a necessidade de uma seqüência lógica e psicológica na aprendizagem de qualquer assunto” (Bordenave & Pereira 2000 p.37).

Richard (1990,pág 13) descreve diferentes funções do sistema cognitivo, nas quais

“existem dois modos de construção dos conhecimentos que, em geral, contribuem para a aprendizagem. Os conhecimentos podem se construir a partir de informações

simbólicas veiculadas pelos textos ou pela ação na resolução de problemas. O primeiro modo produz principalmente (mas não exclusivamente) conhecimentos relacionais, o segundo sobretudo conhecimentos procedurais”.

A partir de comentários sobre a contribuição lingüística da tradução, “conhecimento procedural” pode ser entendido como o modo de agir em função de um conhecimento adrede adquirido.

Apoiando essa proposição, Bordenave & Pereira (2000) afirmam, ao comparar as teorias de Piaget, Skinner e Gagné, que: “As três teorias partem do pressuposto de que o organismo é naturalmente ativo e que a aprendizagem ocorre devido a tal atividade. Em outras palavras, acredita-se que o agente da aprendizagem é o aluno, sendo o professor um orientador e facilitador” (Bordenave & Pereira, 2000, p.37).

Dizem os autores Bordenave & Pereira (2000, pág 37-38) que, enquanto Gagné volta sua

“atenção para a análise da estrutura do assunto a ser aprendido e à identificação do tipo ou tipos de aprendizagem envolvidos..., a posição piagetiana favorece mais o emprego do diálogo e da dinâmica de grupos como atividades estimuladoras e reequilibradoras. Por seu lado, a posição skinereana tende ao individualismo na aprendizagem, embora a teoria possa aplicar-se também ao desenvolvimento da atitude cooperativa”.

O conceito de aprendizado, pois, se diferencia do de ensinar porque o agente do aprender é o aluno, apenas o aluno.

Bordenave & Pereira (2000, pág 25) afirmam ainda que:

“nesse sentido deduz-se que a aprendizagem é um processo integrado no qual toda a pessoa (intelecto, afetividade, sistema muscular) se mobiliza de maneira orgânica. Em outras palavras, a aprendizagem é um processo qualitativo pelo qual a pessoa fica melhor preparada para novas aprendizagens. Não se trata, pois, de um aumento quantitativo de conhecimento, mas de uma transformação estrutural da inteligência da pessoa.

Pode-se, aqui, alinhar o conceito de aprender com que se preocupa o presente trabalho, ou seja, em qualquer das linhas pedagógicas mencionadas, o professor, presente ou ausente, é um elemento de orientação.

A informação é o material a ser absorvido e trabalhado pelo aprendiz. O interesse pelo assunto da informação representa ou faz o papel de estimulante – na sua ausência, o aprendiz não se sentirá ligado ao tema e não o absorverá.

O conhecimento está na construção feita pelo aprendiz, é demonstrado por um novo comportamento ou por uma habilidade externada e reconhecível pelas outras pessoas.

Pode-se reconhecer que o aprendizado tem o seu início com o reconhecimento, do aprendiz, da necessidade de ultrapassar algum obstáculo que se interponha entre ele e os seus objetivos. Reconhece, portanto que há um objetivo a ser alcançado, e isso ocorre de maneira espontânea ou induzida. A curiosidade é algo que o aluno sente por si, mas professor é o estímulo da indução.

A questão é: como vencer o obstáculo?

Segundo Bordenave & Pereira (2000), em primeiro lugar, há a etapa de identificação do tipo e da natureza das informações que encaminhem o aprendiz ao conhecimento capaz de levá-lo ao reconhecimento de sua necessidade.

Aqui, o professor é de auxílio primordial: ele tem as informações, ou sabe como conduzir o aluno até elas; esse é o primeiro passo do seu trabalho. O aluno identifica, assim, por si só, ou pela ação do professor, como se preparar para o seu aprendizado: recebe ou procura as informações com que poderá

percorrer o seu caminho, bibliografia que possa ser utilizada, indicações sobre fontes de consulta, ou ele mesmo faz seus ensaios e experiências. O aluno ou aprendiz, na mesma proporção em que reconhece a sua dependência do objetivo que deseja alcançar, faz tentativas e as repete até reconhecer ou alcançar o êxito.

Em caso de obter sucesso, se sentirá capaz de renovar suas experiências e afirmar-se com o êxito que o satisfaz, de modo cada vez mais afirmativo. Em caso de não êxito, faz outras tentativas, ou abandona o esforço (Bordenave & Pereira 2000 p.24). Nesse momento, a presença de um professor é importante, para impedir a desistência, com estímulos adequados e incentivos. Pode-se ver, assim, que o aprendizado envolve emoções e ansiedade, entusiasmo e frustrações, em que sucesso e fracasso se comparam e se identificam na mesma medida em que os obstáculos são ultrapassados. E cada experiência bem sucedida estimula um novo passo. A curiosidade, estímulo espontâneo ou induzido, a impaciência para alcançar as respostas procuradas, e várias outras emoções “configuram o processo de aprender” (Bordenave & Pereira 2000 p.25).

Unindo o que disse Richard (1990) ao que dizem Bordenave & Pereira (2000): um conhecimento novo é fixado na memória, resultando em novos comportamentos e ações, “desenvolvendo novas habilidades de observar, distinguir ou discriminar, de relacionar, de antecipar conseqüências, de avaliar efeitos “(Bordenave & Pereira 2000 p 25); adquire-se maior confiança na própria capacidade de aprender e de realizar novas operações que satisfaçam novas necessidades.

Podemos, por esta via de pensamento, concluir que o aprendizado é um processo mais que quantitativo, trata-se de uma “transformação estrutural da inteligência da pessoa” (Bordenave & Pereira 2000 p. 25).

Entretanto, interpõe-se entre ensinar e aprender, ou entre a informação e o conhecimento, a linguagem que transporta o objeto ao sujeito.

A linguagem falada preenche uma posição que, se não for a de maior impacto no processo, é a de utilização mais sensível. Em sua variação coloquial, a comunicação se faz de pessoa a pessoa e é preenchida com expressões que indicam uma aproximação facilitada entre os interlocutores, em sua variedade formal, em que as pessoas se tratam com menos liberdade, procurando maior acerto nos ditames da gramática e um tratamento no qual estão presentes os títulos que substituem a terceira pessoa gramatical – senhor, reverendo, excelência, etc., a fala permite um complemento de impacto emocional que é a entonação: o tom de voz é a manifestação evidente da intensidade de um argumento. Tem a vantagem de ser notada ou percebida, induzindo quem ouve, a prestar atenção, a se emocionar, a se comover na direção desejada por quem fala. Mas é de natureza efêmera, tão logo cessa a fala, seus efeitos começam a ser amortecidos como fato passado.

Como se lembrar de todos gestos e entonações de um discurso?

A linguagem escrita tem um caráter mais permanente. Uma vez impressa, a palavra permanece. É um elemento atemporal, ou seja, tem validade de comunicação independente da data em que foi emitida. Como exemplo: ainda hoje há bilhetes escritos por Napoleão, durante suas batalhas, há trezentos anos, que transmitem a mesma informação que foi necessária na data de sua

redação. Por isso se exige da linguagem escrita a obediência a um regulamento, que deve ser permanente, que é a gramática, e que somente a acomodação histórica, de longa duração, modifica mas o faz sem perder de vista as suas raízes de concordância lógica, numérica e de gênero.

A linguagem é a via a ser percorrida pela informação, desde quem ensina até quem aprende, havendo variedades sonoras, impressas, pictóricas, que podem – e devem – ser usadas com eficiência pelos professores, e que de alguma forma permitem a variação da intensidade do estímulo orientado para o aluno. Mas deve ser usada corretamente. As palavras devem corresponder às idéias a serem transmitidas, assim como os sinais devem estimular a memória para que esta recorra às imagens já armazenadas

### **3.5 Conclusões**

Para atingir o que se propõe nesta dissertação, foi relacionada a interpretação dos termos ensinar e aprender. A forma de estudo escolhida permitiu um confronto dos temas mostrando que estão em uma indissolúvel relação mútua.

Segundo Paulo Freire (1996, p.23-46), não há docência sem discência: para ele, aprender precedeu ensinar.

É, pois, necessário que o docente saiba aprender criticamente para ensinar com o saber que aprendeu, pela pesquisa, refletindo sobre a prática ética de sua docência.

O conceito de ensinar envolve o cultivo do espírito, a instrução de novo ser que manifesta seu aprendizado com nova forma de se comportar e de ser. Assim, aprender e ensinar são faces de um mesmo monólito.

As abordagens aceitas como de maior prática no Brasil mostram a variedades do comportamento que o professor pode assumir em suas relações com o aprender do aluno e quais podem ser os resultados passíveis de serem alcançados.

## 4 OS MITOS

### 4.1 O mito dos paradigmas

Para usar a expressão, no contexto do estudo aqui desenvolvido, torna-se necessária uma ponderação inicial, uma vez que, segundo Michaelis (1998) *“mito<sup>1</sup>sm (gr mythos) 2 Tradição que, sob forma alegórica deixa entrever um fato natural, histórico ou filosófico”*.



O conceito, assim citado, pode oferecer interpretações que não abrangem de maneira completa, a idéia central do tema. A intenção é a de argumentar em favor da generalização e ampliação do modo de interpretar as teorias citadas, sem que se reduza à essência da teoria, um fato natural nos professores que é a adoção de muitas maneiras de agir, na solução de problemas que surgem quando ele se vê frente a frente com os alunos, interpondo entre eles o objetivo da transmissão de conteúdos que deverão compor o seu horizonte profissional e de vida.

Assim, antes de propor o exame do uso da expressão mito, examine-se o que se pode pensar a respeito, considerando o que diz Gianetti (2000) sobre onde ocorrerem as interpretações:

“A primeira delas pertence ao campo mais restrito da lógica. Um paradoxo pode ser definido como uma espécie de curto-circuito da argumentação racional. O modelo mais abrangente é aquele em que uma conclusão, logicamente inaceitável, foi derivada de um raciocínio aceitável a partir de premissas igualmente aceitáveis. A sensação que fica é a de se ter caído numa armadilha ou entrado em um beco sem saída” (Gianetti 2000 p.29)

“A segunda classe de ocorrências propriamente paradoxais pertence ao domínio da vida prática. O paradoxo, aqui, nasce de uma relação particular entre as intenções e os resultados das nossas ações. Atribui-se o caráter de paradoxais a situações em que os resultados não antecipados das ações negam frontalmente as intenções que as motivaram(...)” (Gianetti, 2000 p.30).

Quando se pensa na ação do professor que deseja ensinar, que tem essa firme intenção, a ansiedade o leva a usar linguagem, palavras e termos que não são do domínio dos alunos, aqui se vê um paradoxo: ensinar a maneira correta de alcançar uma solução, usando uma forma incorreta de expressão. Ou seja, divulgar um erro para encontrar um fim justo.

Levanta-se a questão: o que foi proposto como modelo das situações de ensino e de aprendizagem, é condizente com as questões que se antepõem ao professor, em seu magistério?

Requer-se do professor somente o conhecimento e a prática da pedagogia mesmo quando o ensino ocorre motivado pela preparação de um profissional?

Como pode um professor transferir a um aluno a experiência necessária para o cumprimento de uma tarefa de um campo que desconhece?

Procuram-se relações professor – aluno segundo linhas bem definidas, mas por vezes antagônicas.

Além da interrogação que pode ser interposta sobre a consideração da forma como o aluno foi educado, e sua mente construída, pode-se levantar o que foi proposto por Beillerot, citado por Libâneo (1999) que coloca, com propriedade, a questão em âmbitos mais amplos quando

“sugere que a ação pedagógica ocorre, hoje, em três grandes modalidades. A primeira agrupa profissionais que exercem atividades pedagógicas em tempo integral.(...) A segunda refere-se a profissionais que ocupam parte de seu trabalho em uma atividade pedagógica, (...) A terceira são aquelas não ligadas diretamente ao mundo profissional, mais à vida privada e social, na rua, na cidade e atividades pedagógicas voluntárias em partidos, associações, movimentos ...(...)” (Libâneo, 1999. p.161)

Considere-se a atualidade: em quase todas as áreas da inteligência humana ocorreram vertiginosas alterações, tendo sido a área da comunicação uma das que sofreram o mais forte impacto. Seus instrumentos – a linguagem e os meios de sua divulgação – mídia - foram intensamente atingidos e seus limites descaracterizados e rompidos. As próprias condições de produção do

conhecimento e da tecnologia afetam os hábitos anteriores, assim como a prática do que é menos antigo ou pouco anterior.

O atual é instável e, em muitas áreas, vacilante. O vocabulário já não dá conta, não cobre, com segurança, as necessidades das fronteiras da evolução. Criam-se palavras que os dicionários não conseguem registrar porque a relação entre as palavras e as coisas varia em intervalos de tempo menores que o tomado pela preparação dos livros. Em momentos, cada vez mais freqüentes, o vulgar suplanta o erudito.

O que pode fazer a escola? Qual deve ser a sua atitude frente a outras fontes de informação, nem todas elas preocupadas com a correção da linguagem?

Assis (1985) cita Piaget ao mencionar que os métodos, por vários e intencionais que sejam, não prescindem do professor.

“Ao contrário, o educador continua indispensável, a título de animador, para criar situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas (...) que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas...” (Assis, 1985 p. 28-29).

A consideração que se faz, é de que o cientista Piaget se referia às crianças. O ambiente a que se refere o presente trabalho é o da faculdade, ambiente universitário, em que os alunos são adultos, todos com mais de vinte anos de vida.

Qual é o ponto em comum de ambas as situações?

O problema posto por Piaget é o desenvolvimento intelectual da criança. Aqui, a preocupação é a de transformar o adulto em pessoa capaz de exercer uma profissão que lhe dê sustento e satisfação como cidadão capaz de produzir riqueza.

Assis (1985), citando Piaget, afirma que “o contato com o meio físico determina a aquisição de experiências”. Explica, ainda, que a aquisição de experiências é um dos meios preconizados para o desenvolvimento intelectual, podendo ser de três categorias: “o exercício, que implica a ação sobre os objetos, mas não implica que todo o conhecimento seja extraído dos objetos”. (Assis 1985 p.28 – 29).

A segunda é a “experiência física que consiste em agir sobre o objeto de modo a descobrir suas propriedades” e a terceira é a “experiência lógico matemática (...) que desempenha um papel nos estágios de desenvolvimento cognitivo em que a dedução lógica ou o cálculo não são possíveis”. (Assis 1985 p.28 – 29) .

Poderá um livro, recomendado da bibliografia selecionada pelo professor, representar a primeira experiência? Qual a consequência disso? Nem todo o conhecimento sobre um tema vem de um livro: isso é passível de concordância.

Um professor, como orientador, estimula o aluno na procura de horizontes mais amplos que os que constam de um livro, tanto no que se refere à data de sua impressão, como no que se refere ao avanço da técnica ocorrido entre a data de composição do texto e o momento em que é lido pelo aluno. A tecnologia, pelo que se vê acontecendo, hoje, é de avanço mais rápido que a re-

renovação do acervo literário que a descreve. Aliás, o livro só acontece após a renovação tecnológica que ele descreve, e a experiência, como escreveu Assis (1985), não se completa, pois não implica em que todo o conhecimento seja dali extraído. Pode-se afirmar, a partir daí, que a experiência do professor é que completa a informação, necessária ao conhecimento?

Pode-se, nesse ponto, citar o que dizem Bordenave & Pereira (2000 p.31) a respeito das contribuições de Skinner, quando afirmam que esse clássico “Apenas deseja explicar o comportamento e a aprendizagem como consequência dos estímulos ambientais” .

Enfatiza-se, assim, a questão dos estímulos secundários ou condicionados “que são os que recebem poder de reforço pela sua associação repetida com os estímulos reforçadores primários” que são os que satisfazem as necessidades básicas.

Seguindo essa orientação, é preciso especificar claramente qual é a questão: como deve se comportar um profissional universitário ante seus problemas diários?

Qual deve ser a seqüência de seus pensamentos, ou ações, para vencer seus obstáculos?

Corresponderão tais questões a “condicionamentos” passíveis de ser aprendidos?

De Bordenave & Pereira, (2000, p.37). aprende-se que “Por sua vez, Gagné chama a nossa atenção para a análise da estrutura do assunto a ser aprendido e a identificação do tipo ou tipos de aprendizagem envolvidos. As idéias de Gagné nos levariam a planejar uma metodologia variada na qual cada assunto exigiria uma metodologia adequada à estrutura do assunto”

Vê-se que todas as teorias confirmam a importância de uma continuidade lógica nas questões de ensino. Seja prendendo o aluno em seu interesse imediato, seja condicionando-o a uma procura constante de sua satisfação, ou dando-lhe a orientação pela natureza dos problemas que lhe são entregues. Do professor se exige a concatenação dos assuntos objeto de sua disciplina. No tema de Piaget, a seqüência está no problema, enquanto em Skinner, o aprendiz leva os ensinamentos em pequenas doses antes de alcançar o todo.

Como colocar tal problema ante a apresentação do processo ensino-aprendizagem feita por Paulo Freire?

## **4.2 A linguagem e o ensino**

É, pois, necessário que se possa entender a linguagem como resultado da experiência humana, e para isso, deve-se recorrer a estudos já realizados, com interpretações sobre seu significado, e formas de ocorrência. Afinal, é por seu intermédio, e com ela, que a humanidade se comunica.

Na visão de Vigotski (1998), a linguagem possui duas funções básicas. A principal é a de intercâmbio social, já que nasce da necessidade dos indivíduos de se comunicarem com seus semelhantes. A segunda função é a de ser um “pensamento generalizante”, atuando como seu instrumento, ao agrupar e classificar os objetos, eventos e situações. Com isso, a linguagem fornece os

conceitos e as formas de organização do real, que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Para atender à primeira das funções de que fala Vigotski (1998), a linguagem tanto é um conjunto de sinais falados, como escritos ou gesticulados, de que se serve o ser humano para exprimir o que pensa. Igualmente, a linguagem é uma “fraseologia particular de uma classe, de pessoas, profissão, arte, ciências, etc” (Michaelis, 1998, p. 1260).

A expressão, pela linguagem, faz saber e torna coisa de todos, o que é a idéia de um. Qualquer que seja o objetivo de quem comunica, a expressão de suas idéias, tem, junto com outras habilidades, a linguagem como estrada a percorrer.

No conceito selecionado, a linguagem é um dos vários meios de que um professor se utiliza para ensinar. Seja tomada, pois, a linguagem como um instrumento, algo que se interpõe entre mestre e discípulo. E que se faça no sentido indicado por Vigotski (1998) para “focalizar uma intermediação para conseguir a interatividade (...) O significado das palavras tem (...) dois componentes básicos: o significado propriamente dito e o sentido. O primeiro está relacionado com o processo de desenvolvimento da palavra”.

Isto exige que ambos, professor e aluno, tenham o entendimento, mútuo, da imagem que a palavra transporta.

Assim serão evitados os esforços *de tradução* de regionalismos e acentos vocais. Há testemunhos de que em coletivos de determinada cidade do norte do país, há um aviso: Favor não cuspir na sopa. Para nós soa muito estranho que sopa seja o veículo de transporte coletivo. Assim como descansar signifique ter criança, além de outros exemplos. E, mais difícil ainda, é quando as palavras

têm sua origem em língua estranha aos alunos: inglês, alemão, francês, ou outros idiomas. Ou quando é utilizada uma permissão, do vernáculo estrangeiro, de criar uma palavra, verbo ou substantivo a partir de substantivo ou verbo, coisa não muito válida para a língua portuguesa. Prejudica-se a beleza da linguagem pela ansiedade de mostrar uma imagem de erudição.

Algumas frases invadem, nos dias atuais, os discursos, as palestras e, com freqüência, as salas de aula. As pessoas que falam querem, no mais das vezes, fazer uma boa figura, impor-se e exibir sua capacidade de comunicar idéias. A ansiedade, contudo, aliada a um conhecimento inadequado do léxico, as levam ao uso de frases em que as palavras perdem o significado estabelecido e consagrado desde sua primeira proposição. São frases em que palavras como:

- contemplar são usadas para significar conter ou distribuir, sendo que o seu sentido principal é o de admirar, ou de considerar com emoção;
- do adjetivo disponível que, segundo Cunha A. (1982, p 270) significa “arrumar em lugar apropriado, acomodar, harmonizar, usar livremente”, surge o mal usado disponibilizar que é empregado no lugar de publicar, comunicar e outras acepções mal definidas.

Em outras frases, o ataque é feito à preposição “onde” que significa lugar, espaço físico, quando é usada para indicar momento, como” no encontro onde, ou na reunião onde;

- a palavra através, advérbio que tem significado específico referido ao “ato de passar de lado a lado” (Michaelis, 1998, p. 256), “por entre”, transpor, com



atordoante freqüência está sendo usada com o significado de representação, ou substituição: o governo fez a intervenção através do seu representante; -a conjunção enquanto, que significa “no momento em que” (Michaelis, 1998, p. 814), passou a ser usada no lugar de como, também conjunção mas que significa “da mesma forma que”, ou, pior ainda, em situação em que nenhuma das duas tem sentido lógico de uso: – enquanto professor, digo ....

Ao lado do uso de expressões que não contêm valor de comunicação, algumas palavras são usadas por simples modismo incômodo, artificial. Exemplos: a nível de, no sentido de, por inteiro. Tais expressões podem ser eliminadas da fala e não resultam em perda de qualquer fração do que se deseja comunicar. Ao contrário, haverá melhor resultado com a simplificação, pois torna a mensagem genuína e clara.

Nas aulas, em sala, em que ocorre a presença, no local da atividade, de professor e aluno, algumas palavras são substituídas ou reforçadas pela mímica. Quando não ocorre essa simultaneidade, é necessário que o professor use palavras e expressões que correspondam diretamente ao que ele tem como objeto da sua comunicação.

Nesse ponto, há problemas: nos textos em línguas estrangeiras, quando são eivados de termos regionais ou de uso singular, específicos, o domínio, mesmo o mais acurado do vernáculo, nem sempre interpreta, com segurança e fidelidade, os significados de origem. Com freqüência, os recursos de dicionários, mesmo os de ressaltada qualidade, não cobrem os termos, cujo significado muitas vezes interfere na plena compreensão da informação. E há a freqüência de expressões idiomáticas (Hawkins, 1995).

É, com propriedade, que Hawkins (1995), afirma: “professores muito entusiasmados com a possibilidade de usar a multimídia e a televisão com crianças, mas perdem grandes oportunidades no ensino porque não sabem utilizar o pensamento crítico, quando se trata de meios de comunicação”.

Recorre-se com insistente freqüência ao erro desnecessário de inserir na comunicação palavras que não existem no dicionário, mas cujo significado tem tradução em vocábulo de uso corrente, como é o caso de:

- atachar em vez de anexar,
- deletar em vez de apagar (ou eliminar),
- estartar em vez de iniciar, e outros numerosos exemplos.

Para o ambiente de ensino à distância, é necessário que os professores se preparem para respeitar a afetividade existente no regionalismo. Ambos: tanto o do professor, como o do aluno. “A linguagem audiovisual treina múltiplas atitudes de percepção, constantemente solicita a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação”, segundo Babin & Kouloumdjian (1989, p.107).

Na teleconferência, experiência que está sendo vivida nos dias atuais, as primeiras sensações foram resultado de um estado de choque, que perdurou por uns dias. Inicialmente, a reação ante o hábito anterior de que a imagem na tela é para ser vista e ouvida, e com a qual o diálogo não é possível, ou ativo. Agora, o estado de choque se transformou: configura-se em sensação de agradável realidade, pela verificação de que o diálogo é necessário para que a aula aconteça com efetividade.

A comunicação se torna completa, mas pode ser prejudicada, quando são usadas expressões que não sejam do uso de ambas as partes, ou que não correspondam a um significado reconhecido como válido pelos participantes, muitas vezes cacoetes cansativos como: tipo assim, e outros igualmente incômodos.

A aula tele-emitida parte de uma idéia para alcançar a afetividade, o que, segundo os autores, é o caminho inverso das narrativas televisivas. As linguagens visual (imagens) e auditiva (vozes e sons) tem como base essencial “a ligação entre o conteúdo intelectual e a afetividade”, segundo Babin & Kouloumdijan (1989, p107).

Após o choque audiovisual, vive-se o estado emocional. Houve a necessária reação ao novo, ao não vivido, e o trânsito até a etapa da elaboração do sentido. Ao tempo em que começa o entendimento da mensagem em transmissão, acalmam-se as sensações de dúvida e de exacerbação da expectativa. No tempo percorrido, ocorre a compreensão dos temas propostos, o que possibilita a análise do vivido e a reflexão crítica .

Babin & Kouloumdijan (1989, p.84) lembram que “No som, o ouvinte não está acima, está dentro. Não supervisiona, está imerso. A realidade o penetra até o fundo de ser, pois o ouvido é o sentido da realidade”. É com esse argumento que se deve ir ao professor. Na sala de aula, ele provoca um impacto sobre os que o ouvem: varia a voz, usa o silêncio significativo, dirige o olhar como interrogação, lança dardos de censura ou gesticula para estimular uma reação. Ou talvez faça alguma coisa para descarregar suas tensões internas,

de forma inconsciente, mas externando algo interno que se torna visível ou audível para quem está à sua frente, assistindo a sua exibição.

Na sala de aula, por mais que o professor se esforce no uso de instrumentos e dispositivos de mídia, eletrônicos ou não, como cartazes, álbum seriado, projetor, *data show*, transparências, e demais recursos, a sua fala é insubstituível como meio de comunicação. Se não o fosse, bastaria a leitura de um livro, ou a observação de um filme instrutivo.

O uso da língua e a escrita continuarão existindo sempre como conhecimento, como disse Lévy (1997, p.10). As circunstâncias dessa permanência é que devem ser objeto constante de mais trabalho e da mais atenta elaboração. E sobre essa experiência, com seus impactos, evidencia-se a questão da linguagem. Para o entendimento de muitas das imagens necessárias à exposição do processo, usam-se palavras de outro vernáculo que não o de nossa origem e hábito, o português. E nem sempre temos à disposição, na linguagem, o apoio necessário de sinais para entender o sentido dos termos utilizados. “Mas, ao mesmo tempo, o significado é parte inalienável da palavra como tal e dessa forma pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento” como ensina Vigotski (1998, p.6). Na aula em que o professor está presente, ou se faz representar pelos meios eletrônicos, temos a percepção da inflexão dada à voz, e igualmente, sua expressão facial. “A inflexão revela o contexto psicológico dentro do qual uma palavra deve ser compreendida (...) Na escrita, como o tom de voz e o conhecimento do assunto estão excluídos, somos obrigados a utilizar muito mais palavras, e com maior exatidão. A escrita é a forma de fala mais elaborada”. (1998, p.179) A educação do professor é

resultado de suas experiências anteriores. Em média uma pessoa sobe a essa dignidade após cerca de vinte e cinco ou trinta anos de escolaridade. Agora, embora haja empenho em mudar tal situação, só haverá resultados prováveis daqui a uns tantos anos, mais de meia geração de preparo, talvez, ou seja, algo como quinze anos de trabalho. Bem verdade é que senão se prestar atenção à premência da situação, se não forem propostas as questões adequadas, provavelmente o futuro não trará ao país uma forma de divulgar a instrução que, hoje, é causa de falência no campo intelectual. Mas há reações, e elas estão presentes.

O indivíduo que se interessa pela ampliação de seus conhecimentos procura alargar suas fronteiras. Está, porém, muitas vezes limitado por seus meios e disponibilidades, para estar presente em salas convencionais de aulas, segundo os meios tradicionais.

Assim, é necessário que a educação o alcance. Para isso, existe a tecnologia da mídia. Mas é necessário, e não somente suficiente, que seja despertado o interesse de cada um.

Certamente, há uma transformação no processo humano global. Desde o âmago, no ponto mais interno do homem, há algo que ele projeta no modo de andar, de estar ou de mostrar que é parte do mundo em que vive. Assim, também, é o homem capaz de criar situações e artifícios para solucionar problemas que ele mesmo criou. Afinal, o homem é um ser que modifica a natureza.

Ele o faz para atender a sua necessidade de despende menor esforço com maior conforto – principalmente com segurança. O homem nem sempre responde às questões com que se defronta, mas, com toda a certeza pode-se

afirmar que é ele quem as propõe. Em outras palavras, é o ser capaz de criar um monstro que o venha devorar.

O assunto deve merecer, portanto a mais ampla atenção, tanto dos que se preparam para atender a uma atividade de aprendizado por meios eletrônicos, como pelos que se dispõem a utilizá-los para transmitir seus conhecimentos.

O texto, em citação, contém várias afirmações que se referem à atitude, tanto das instituições, como do professor, considerando que ele não poderá cumprir sua parte sem as escolas: para Niskier (1993)

“é necessário investir no treinamento dos professores para mudar suas práticas pedagógicas”. “É preciso planejar para o longo prazo. O tempo, por conseguinte, sempre é uma causa de grandes equívocos. (...) Há que haver tempo e espaço para planejar, fazer uma retrospectiva, a fim de que se possa dizer (...) Isso não deu certo. Façamos de outra maneira; precisamos revisar”.

As citações foram feitas a partir de texto traduzido, sobre situação corrente nos Estados Unidos. Lá, como cá. Mas é necessário reconhecer isso, e aquilo que foi afirmado por Niskier (1993): “não há como imaginar a nova educação brasileira sem os recursos dos multimeios citados. Quando se toma conhecimento dos números da ignorância brasileira, não se pode esconder a inquietação. O que esperar de uma nação que assiste, mais ou menos de braços cruzados, a tamanho absurdo?”.

Mas a educação do professor, se deve lembrar, é resultado de suas experiências anteriores.

### **4.3 O professor e a tele-linguagem**

“Por Teleducação” tomamos uma proposta educativa que se aproveita dos meios eletrônicos em toda sua extensão e intensidade para informar e sobretudo para formar, de modo permanente e tendencialmente, a distância. A eletrônica, em si, não faz ninguém aprender, embora possa ser motivação formidável, como está provado, na atração que exerce sobre os jovens e crianças.” Baibich, apud Demo (1998).

Idéias novas provocam a necessidade de inovar a linguagem. Permite-me indicar a maneira como uma pessoa deve se apresentar para comunicar seus conhecimentos usando a eletrônica, telecomunicação.

O que um professor precisa saber para o seu teletrabalho?

Segundo Oliveira, “o domínio do conteúdo por parte do professor, como uma das fontes que constituem sua parte pedagógica (...) faz com que a capacitação revista-se de grande importância na construção desta prática” (...) (Oliveira, s.d. p.91).

E, ainda do mesmo autor: a (...) “formação para utilizar o computador na escola não se pode reduzir apenas a instrumentá-lo de habilidades e conhecimentos específicos “ (Oliveira, s.d., p.93).

A descoberta piagetiana de que o pensamento não se confunde com o processo semiótico, (representação) e que a imagem mesma não é um resíduo da percepção revalorizou a motricidade como fonte originária da inteligência, o que equivale a uma reinterpretação da inteligência prática diretamente ligada à atividade corporal.

O conhecimento do professor, específico das disciplinas que leciona, é a base da sua linguagem técnica, verbalizada – oral ou gráfica. Ao se deixar contaminar pelos termos do vernáculo estrangeiro propaga barbarismos empregando palavras estranhas na forma e na idéia.

Ao considerar a telelinguagem, em seus aspectos mais à superfície, sensorial, serão como necessidades básicas:

- conhecimento específico do conteúdo disciplinar;
- a compreensão das relações entre a tecnologia e a sociedade e
- o conhecimento lingüístico adequado.

Assim, quanto ao conteúdo específico disciplinar, sabe-se que o processo de construção de um saber técnico define-se pelo próprio interesse do professor e de seu comprometimento com a educação.

No que se refere ao uso da linguagem escrita pela tecnologia, o sentido está, antes de qualquer coisa, nas palavras. Ora, no áudio visual, ele está no efeito que a distância entre figura e fundo produz em nós.”(Vigotsky, 1998, p.47).

E mais, Babin & Kouloumdjian (1989, p75) continuam: “Poderíamos resumir: a palavra escrita, signo abstrato da realidade, dá um máximo de distância”.

“A percepção audiovisual, graças à capacidade da eletrônica, pode reforçar o efeito de presença até o encantamento ou o mal estar” (Vigotsky, 1998, p.51)

O professor que vai ao teletrabalho deve bem conhecer o ensinamento, para Babin & Kouloumdjian, (1989, p.75).

Assistimos a uma importante mutação da nossa linguagem, senão ao nascimento, com tudo o que o nascimento comporta de impuro e desordenado. Mas um nascimento é também uma promessa de uma outra coisa que a educação deveria compreender e desenvolver. Todavia, destaca-se das descrições precedentes uma linha diretriz: a nova maneira de falar e de escrever não é sem valor para compreender o mundo e comunicar-se com outrem”.



Um tal pensamento, a despeito da sua profundidade e de sua direção, também conduz ao respeito pela palavra, mesmo que façamos uma referência escatológica às suas origens.

A evolução do ser humano, em direção ao progresso, e sempre à procura de uma não alcançada felicidade, vive momentos de ruptura com o antigo. Exige a construção de objetos inéditos.

Os postulados de Vigotski (1998) apontam para a necessidade da educação passar a ser, simplesmente, uma facilitação da criatividade. E que, nas escolas, professores e alunos tenham a autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações, em que o discurso se torne percurso de mão dupla.

A linguagem é o único meio de transmitir cada novo desejo, emulada pela pressão que resulta do novo; da mesma forma, a linguagem da postura, nova atitude, nova imagem, novos modos de ser e de estar.

Somente com o uso de uma linguagem que seja recebida pelo público a que se dirige sua mensagem, o professor conseguirá contribuir para a construção do conhecimento do aluno.

A expansão populacional, a distribuição geográfica e a necessidade de disseminar conhecimentos provocam a urgência de expandir o ensino à distância e, com ele as escolas, principalmente as salas de aula.

No instante atual, dadas as limitações físicas e outras impossibilidades, a solução só pode ser aumentar seu alcance para atingir, com o auxílio da mídia eletrônica, em situação de teletrabalho, as localidades por onde estão espalhados os alunos potenciais.

O professor é o agente que se amolda e se modifica com flexível eficiência para alcançar o objetivo do ensino à distância.

Pode-se, agora indagar:

Como o ensino é afetado pela linguagem?

Em relação à linguagem, como deve estar preparado o professor para ensinar?

#### **4.4 Conclusões**

Ao percorrer os modelos de linguagem observados, verifica-se que há muita influência estranha aos códigos corretos da língua portuguesa, como falada e praticada no Brasil.

A modificação, que se sente cada vez mais intensa, representa a aceitação não crítica dos modelos alienígenas que são recebidos pelos canais da mídia.

A indagação maior é se essa aceitação, feita em âmbitos pessoais, pode ser levada à sala de aula por um docente que a tenha como orientação para se mostrar mais próximo dos seus alunos.

Parece, neste ponto, que ou a intenção de levar os alunos a um horizonte mais elevado seja produto de um desejo purista, ou o horizonte almejado seja fruto apenas de um desejo inadequado: de lado fica a maneira correta?

Aceitar o erro na linguagem para tornar mais fácil o acesso ao aluno? Ou procurar fazer com que seu discípulo se torne apto para um discurso melhor, no qual se pratique uma linguagem menos incorreta?

## **5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**

### **5.1 Conclusões**

Verifica-se que, embora seja necessário o sacrifício de um esforço especial, uma redução na prática do vernáculo correto.

Tendo o pensamento de Giddens (1991) como diretriz, talvez, esteja em processo um desencaixe lingüístico.

A rapidez dos acontecimentos, a facilidade do contato com fontes de comunicação pouco preocupadas com o vernáculo, levam todos a um comportamento que revela certa mudança dos valores, tanto sociais como políticos e econômicos e, mormente, nos hábitos da comunicação. Dá-se maior valor à

comunicação da notícia que ao instrumento mais precioso da transmissão de idéias, que é a língua, o vernáculo.

Pelo que se pode inferir, ocorre o mesmo com outros idiomas...

Pratica-se o erro com o pretexto de facilitar a informação. Babin & Kou-loumdijan (1989) reconhecem o fato quando comentam que os novos hábitos da fala, das imagens e dos sons talvez não sejam agradáveis aos adultos, são o meio de comunicação dos jovens que virão a ser os adultos em seus futuros.

Aceita-se como verdade ser a língua um organismo vivo, mutável. Mas, será correto ignorar a origem, a etimologia, a orientação da gramática, mesmo que isto não seja argumentado em nome da versatilidade e da necessidade de atualizar a comunicação?

Reconheça-se que se a linguagem, em seu conjunto – imagem, som e forma – for comunicativa, não se deve analisá-la, apenas observa-la.

E por que isto significa problema? Porque seria a provável passagem para nível menos elevado nos valores da comunicação, em que os códigos organizados, de que falam Soares & Campos (1978), são levados em menor consideração. Ocorre uma diminuição do conhecimento e da pureza do único meio de comunicação e transmissão adequada e correta de conteúdos e de idéias.

Vale a pena procurar resolve-lo, ou estudar uma fórmula para retomar o caminho da comunicação construída a partir de códigos organizados, com o uso de palavras que tenham sentido reconhecido pela coletividade social individualizada em cada região cultural.

Para ver como está sendo praticada a linguagem, e ser conduzido ao fato de que a forma de comunicação foi ultrapassada pelos instrumentos da mídia, é suficiente a leitura dos anúncios de eventos públicos ou a narração oral de um encontro de duas equipes esportivas.

O fato pode ser aceito como o sentimento de que a transmissão de uma informação não deva ser prisioneira do conhecimento da gramática: o desconhecimento do vernáculo é tido como fator de inibição da rapidez de comunicação.

É, com apreensão, que se verifica a conseqüência da diminuição do conhecimento do vernáculo também nos textos legais, que se vê terem sido construídos sem a atenção necessária para sua correção.

## **5.2 Recomendações para futuros trabalhos**

Provável é que não se consiga indicar uma solução, mas a divulgação do problema estudado é, *per se*, uma forma de alertar quantos estejam envolvidos na elevação da cultura brasileira: poderão ser, assim, estimuladas ações que resultem em elevação dos níveis de conhecimento do vernáculo.

Podem ser recomendadas as seguintes ações:

1 – investigar quais são os fatores que provocam a deterioração do uso da língua;

2 - elaborar análise da influência dos meios utilizados na divulgação dos maus hábitos lingüísticos;

3 – elevar o nível de qualidade geral da linguagem, como praticada, nas salas de aulas, com ênfase no âmbito universitário;

4 – tornar evidentes os resultados do ensino inadequado do vernáculo nos meios não universitários;

5 – evidenciar de qual modo a tecnologia utilizada no ensino a distância influi sobre os dois pólos do processo ensinar-aprender;

6 – conscientizar o professor no que diz respeito ao aperfeiçoamento pessoal para usar adequadamente as inovações tecnológicas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, N. M. de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1992.

ASSIS, Ozzi Z. M. de. **UMA NOVA METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Pioneira, 1985.

BABIN, Pierre. et KOULOUMDJIAN, Marie-France **OS NOVOS MODOS DE COMPREENDER**. Trad. Maria Cecília Marques. São Paulo: Paulinas, 1989.

BORDENAVE, Juan D. et PEREIRA, Adair M, **ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**. 21.ed. Petrópolis, RJ. 2000.

BRUNER, J.S. Algunos teoremas sobre la instrucción. In: STONES, E. **PSICOLOGIA DE LA EDUCACIÓN. APRENDIZAGE Y ENSEÑANZA**. Tomo I. Madrid: Morata. 1972. p137-151.

CAPRA, Fritjoff. **O PONTO DE MUTAÇÃO**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix. 1991.

- CARROLL, J.B. **O ESTUDO DA LINGUAGEM**. Trad. Vicente Pereira de Souza. Petrópolis, RJ: Vozes. 1973.
- CASTELLS, M. **THE RISE OF THE NETWORK SOCIETY**. Malden, Blackwell. 1996
- CRUZ, Dulce. et FIALHO, Francisco. **MÍDIA E COGNIÇÃO: o quê muda na aula interativa?** Cuiabá, Seminário Educação 96. 1996
- CUNHA, Antonio G. **DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO NOVA FRONTEIRA DA LÍNGUA PORTUGUESA**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1982.
- CUNHA, Bruno. C. de A. **JOVEM ROQUEIRO**. In: Crônicas. Belo Horizonte, s. r. 1985.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: DA TEORIA À PRÁTICA**. SP:Campinas, Papyrus, 1996.
- DEMO, Pedro. **QUESTÕES PARA A TELEDUCAÇÃO**. Petrópolis, RJ:Vozes, 1998.
- FERREIRA, Aurélio B. H. **NOVO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA**“ Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3ª impressão, 1975.
- FERREIRA, Maria Luiza. de A C. **FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS**. Rio de Janeiro: Nacional de Direito. 1968.
- FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA**. SP: Câmara Brasileira do Livro, 1996.
- GAARDER, Jostein. **O MUNDO DE SOFIA**. Trad. João Azenha. São Paulo: Cultrix. 1995.
- GAGE, N.L. Concepciones psicológicas de la enseñanza. IN: STONES, E. **PSICOLOGIA DE LA EDUCACIÓN. APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA**. Tomo I. Madrid: Morata. 1972. p 121-136.
- GIANNETTI, Eduardo. **NADA É TUDO: ÉTICA, ECONOMIA E BRASILIDADE**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- GIDDENS, Anthony. **AS CONSEQÜÊNCIAS DA MODERNIDADE**. Trad.Raul Fiker. São Paulo : UNESP. 1991.
- HAWKINS, J. **O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**. Revista TB, Rio de Janeiro, n 120, jan a mar p57-70. 1995.
- HAYAKAWA, S. I. **A LINGUAGEM NO PENSAMENTO E NA AÇÃO**. Trad. Olívia Krahenbühl. São Paulo : Pioneira. 1972.

- LÉVY, Pierre. **AS TECNOLOGIAS DA INTELIGÊNCIA** – O Futuro Do Pensamento NA Era da Informática. Trad. Carlos I. Costa. São Paulo: Editora 34. 1997.
- LIBÂNEO, José C. **PEDAGOGIA E PEDAGOGOS, PARA QUÊ?** São Paulo: Cortez. 2 ed.1999.
- MATURANA, Humberto . **EMOÇÕES E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO E NA POLÍTICA.** Trad. J. F. Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG 1999.
- MICHAELIS: **MODERNO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA.** São Paulo: Cia de Melhoramentos. 1998.
- MIZUKAMI, Maria das Graças N.: **ENSINO: AS ABORDAGENS DO PROCESSO.** São Paulo, E.P.U., 1986.
- NEGROPONTE, Nicholas. **A VIDA DIGITAL.** São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- NISKIER, Arnaldo. **TECNOLOGIA EDUCACIONAL** Uma visão Política. Petrópolis, RJ: Vozes. 1993
- OLIVEIRA, R. **INFORMÁTICA EDUCATIVA: DOS PLANOS DE CURSOS À SALA DE AULAS.** São Paulo: Papirus. s.d.
- PENNA, A G. **COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM.** Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca. 1976.
- PIAGET, Jean. **A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA.** Trad. Nathanael C. Caixeiro. Petrópolis, R.J. Vozes,1971.
- RICHARD, Jean-François. **LES ACTIVITÉS MENTALES.** Paris: Armand Roland, 1990.
- SANTOS, B. e PACHECO, C O et altri. A Informática No Cotidiano Escolar: Relato De Uma Experiência Didática. In: **CIBERESPAÇO:** Um Hipertexto Com Pierre Lévy. Porto Alegre, RGS: Artes e Ofícios. 2000.
- SARAIVA, Francisco. R. dos Santos. **NOVÍSSIMO DICCIONÁRIO LATINO PORTUGUÊS.** 7 ed. Paris: H. Garnier. 1910.
- SENGE, Peter M. **a QUINTA DISCIPLINA** Arte e prática da organização que aprende. 3 ed. São Paulo: Best Seller 1998.
- SCHWARZ, Francisco. **A TRADIÇÃO E AS VIAS DO CONHECIMENTO.** São Paulo: Nova Acrópole. s.d.
- SOARES, Magda Becker, et CAMPOS, Edson N. **Técnica de Redação: As Articulações Lingüísticas como Técnica de Pensamento.** RJ: Ao Livro Técnico, 1978.
- VIGOTSKI, Luria S. **PENSAMENTO E LINGUAGEM.** 2. ed Trad. Jefferson L. amargo. São Paulo: Martins Fontes. 1998.