



Educação e Linguagem: novas percepções com base na pragmática

Education and Language: new insights based on pragmatics

Educación y lenguaje: nuevas percepciones basadas en la pragmática

José Pedro Boufleuer ^[a], Juliana Scheibner Dellafavera ^[b]*

^[a] Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, Brasil

^[b] Redes particular e estadual de ensino, Ijuí, RS, Brasil

Resumo

O presente estudo tematiza a linguagem em suas vinculações com o campo educacional, pressupondo que as diferentes perspectivas que a linguagem adquiriu ao longo dos tempos podem ser articuladas com os também diferentes paradigmas de racionalidade e de educação. Busca, então, mostrar que as noções de educação vinculadas aos modelos da metafísica e da racionalidade moderna compreendem a linguagem fundamentalmente ao modo de um instrumento, enquanto que a noção de uma educação assentada numa racionalidade

* JPB: Doutor em Educação, e-mail: jospebou@unijui.edu.br

JSD: Mestre em Educação, e-mail: julianascheibner@yahoo.com.br

comunicativa se vale de uma concepção de linguagem entendida como processo de interação. Assumindo o pressuposto de que o homem é um ser que se constitui na e pela linguagem e que, por isso, é capaz de estabelecer formas próprias de interação com os outros e com o meio em que se encontra, o estudo busca uma melhor percepção do vínculo entre linguagem e educação mediante o estabelecimento de inferências e desdobramentos para os contextos de ensino e aprendizagem à luz dos estudos da pragmática.

Palavras-chave: Linguagem. Interdiscursividade. Dialogicidade. Formação docente.

Abstract

This study addresses the language in its links to the educational field, assuming that the different views that language acquired over time can also be coordinated with different paradigms of rationality and education. It then seeks to show that the notions of education linked to models of metaphysics and modern rationality understand the language fundamentally the way of an instrument, while the notion of a seated education in a communicative rationality relies on a conception of language understood as a process interaction. Assuming the assumption that man is a being that is in and through language and, therefore, are able to establish their own forms of interaction with others and with the environment you are in, the study seeks a better perception of link between language and education through the establishment of inferences and deployments for teaching and learning contexts in the light of the pragmatic studies.

Keywords: Language. Pragmatics. Education. Teaching. Learning.

Resumen

El presente estudio tematiza el lenguaje en sus vinculaciones con el campo educacional, presuponiendo que las distintas perspectivas que el lenguaje adquirió a lo largo de los tiempos pueden ser articuladas con los también distintos paradigmas de racionalidad y de educación. Objetiva, entonces, demostrar que las nociones de educación enlazadas a los modelos de la metafísica y de la racionalidad comprenden el lenguaje fundamentalmente al modo de un instrumento, mientras que la noción de una educación basada en una racionalidad

comunicativa se vale de una concepción de lenguaje entendida como proceso de interacción. Asumiendo el presupuesto de que el hombre es un ser que se constituye en él y por el lenguaje y que, por ello, es capaz de establecer formas propias de interacción con los otros y con el medio en que se encuentra, el estudio busca una mejor percepción del vínculo entre lenguaje y educación por medio del establecimiento de inferencias y desdoblamientos para los contextos de enseñanza y aprendizaje a la luz de los estudios de la pragmática.

Palabras clave: Lenguaje. Pragmática. Educación. Enseñanza. Aprendizaje.

A aprendizagem pela educação e na mediação da linguagem

A capacidade de aprender é uma característica inerente à condição humana. Muitos dos nossos aprendizados ocorrem em razão das circunstâncias em que vivemos, pelo contexto em que estamos, pela necessidade de resolver problemas do cotidiano e, inclusive, em função dos tropeços que vamos tendo. Importa destacar, no entanto, que o característico de nós humanos é o de aprendermos com os que nos precederam no tempo e na história, sabendo, obviamente, que esse aprender implica em recriação e inovação, não sendo, portanto, mera repetição. Se o nosso aprendizado fosse idêntico ao daqueles com quem aprendemos não conheceríamos a mudança e o progresso. Por isso, para fazer jus a nossa condição, importa aprender com quem nos precedeu, mas de modo sempre novo, reformulado, ajustado às condições também novas em meio às quais emergimos no mundo.

A educação se refere àqueles espaços de aprendizagem que pressupõem a presença e a interação com alguém mais experiente ou especializado nos conhecimentos que gostaríamos ou que é importante de aprender. Como sabemos, há todo um conjunto de saberes que as novas gerações necessitam adquirir para uma inserção adequada no mundo social e cultural, para se tornarem, por assim dizer, cidadãos do mundo e do tempo presente. A escola e a

universidade, por exemplo, são instituições especialmente criadas para a aprendizagem dos padrões considerados aceitáveis ou desejáveis no que concerne às interações dos homens entre si e destes para com o seu entorno natural.

Constituímo-nos como sociedade, e nesse sentido temos mundo humano comum, graças à capacidade de aprendizagem que desenvolvemos na interação com os outros. Por conseguirmos aprender, não apenas nos adaptamos ao entorno, mas interagimos com ele, transformando-o e acrescentando-lhe algo. É isso que nos torna diferentes das demais espécies animais que agem de modo meramente instintivo, reflexo e padronizado. O mundo humano emerge, portanto, dessa possibilidade de criação, de inovação, enfim, de conhecimento que somos capazes diante da natureza, no convívio com os outros e em relação a nós mesmos¹. A criação e a inovação se fazem *por sobre* e *em tensão* com o que seria uma condição simplesmente natural do ser humano.

Aprender com base no já aprendido por quem “veio antes”, aliado à necessidade de fazê-lo em perspectiva própria, no sentido de tomar esse aprendizado como novo para cada aprendiz, parece ser a questão central da educação. Uma questão que coloca, de partida, no caso das instituições educativas, a responsabilidade tanto por parte dos educadores de apresentarem a tradição histórica e cultural aos educandos, de contarem como o mundo é, quanto a responsabilidade dos educandos de fazerem desse legado um modo possível de se situarem no mundo como sujeitos históricos, de fazerem dele um aprendizado².

O ensinar e o aprender exigem um esforço extra, já que educador e educando necessitam sair de sua zona de conforto e se colocarem um diante do outro, condição que se põe para um efetivo encontro pedagógico. Ao término desse encontro, portanto, nenhum dos sujeitos permanece o mesmo. A experiência pedagógica proporciona “uma nova consciência

¹ Pressupomos aqui a noção de um mundo que se constitui simbolicamente através das realizações humanas nos âmbitos da cultura, da sociabilidade e da formação das identidades.

² Embora educação e aprendizagem não se limitem aos contextos das instituições de ensino, como é o caso da escola e da universidade, o presente artigo reflete sob o pano de fundo dessa forma escolar/acadêmica das aprendizagens e que pressupõe a constituição, por um lado, de professores e, por outro, de alunos.

de si e dos outros” (GUDSDORF, 1995, p. 28). Essa experiência só é possível porque o homem se constitui na e pela linguagem. Em sentido amplo, por isso, a educação pode ser entendida como um diálogo entre gerações. Diálogo esse, que se espera, seja o mais qualificado possível.

Entendida a linguagem como inerente à vida humana e condição indispensável para a formação das novas gerações, nos instiga a pergunta acerca das diferentes perspectivas que ela adquiriu no curso da história, aliado à pergunta de como tais perspectivas influenciaram os modos de pensar e de fazer educação. Nesse sentido, orientamo-nos pela hipótese de que as diferentes concepções que a linguagem adquiriu ao longo dos tempos se articulam com os também diferentes modos de compreensão do conhecimento, da racionalidade e, por decorrência, da educação. Com isso pressupomos que linguagem e educação estão entrelaçadas, uma não existindo sem a outra.

Paradigmas educacionais e concepções de linguagem

A linguagem afeta aquilo que constitui a singularidade da humanidade e a natureza da racionalidade. Assim, “cada um de nós se encontra imerso na linguagem como em seu lugar natural, ali onde dominamos nossa presença no mundo e nossa humanidade” (AUROUX, 2009, p. 8). Disso decorre uma representação espontânea da natureza da linguagem, quase sempre amparada nos conhecimentos que todo mundo adquire com a gramática escolar. O homem é definido pela “linguagem e pela razão, o que significa que, sem linguagem, não haveria racionalidade” (AUROUX, 2009, p. 9).

Para que a vida humana se constitua como tal, é preciso entender a importância e a necessidade da educação como uma ação que se articula com a vida em sua totalidade, que visa o ensino e a aquisição de percepções, modos de ser, habilidades, etc. considerados desejáveis por parte da geração educadora. Ensino esse que serve para a apresentação do legado da humanidade, para a preservação da tradição que tem configurado o que temos como mundo humano. Assim, a finalidade da educação é “humanizar”, sendo que o modo de atuar com vistas a essa finalidade depende de

como se concebe o modo de operar da própria razão que, como veremos, nem sempre foi entendido da mesma forma ao longo dos séculos.

Assumimos, aqui, o entendimento de que a linguagem e a educação estão relacionadas, de modo que, ao repensarmos a compreensão acerca de uma, consequentemente estaremos repensando a outra. Embora as concepções de educação possam ser estabelecidas de diferentes modos, nos inspira o modo de compreendê-las em suas distintas configurações na ótica do modelo de racionalidade que as orienta. Para isso tomamos como referência o modo de abordagem estabelecido por Mario Osorio Marques (1992; 1993) na sua concepção de “paradigmas da educação”. Em seu constructo teórico, o autor propõe uma conexão entre modelos educacionais identificáveis na tradição pedagógica ocidental e modos de entender a razão que, em diferentes momentos da tradição filosófica, se estabeleceram de forma hegemônica.

De acordo com Marques, é possível identificar três modos básicos de situar a educação e que têm marcado presença significativa na tradição pedagógica: o paradigma metafísico ou das essências, o paradigma moderno da subjetividade e o paradigma da linguagem ou da comunicação. A esses três paradigmas ele vincula, respectivamente, as concepções da racionalidade metafísica — que se orienta pelo pressuposto de uma constituição essencial do mundo que, na educação, se torna objeto de aprendizagem dos alunos; da racionalidade moderna — que encontra no sujeito autorreferente o fundamento do mundo a ser transmitido e/ou projetado em espaços de educação; da racionalidade comunicativa — que elege o entendimento intersubjetivo como parâmetro de compreensão, de crítica e de construção do mundo, a ser apresentado, por sua vez, às novas gerações em processos pedagógicos de aprendizagem com vistas a sua sempre necessária renovação.

Pressupondo essa relação entre concepções de educação e modos de compreender a razão humana, nos propomos a explicitar a concepção de linguagem pressuposta, de forma mais ou menos explícita, nesses diferentes modos de configurar a educação. Para isso nos valem de uma linha de estudos sobre a linguagem a qual considera que ela também pode

ser concebida sob três perspectivas básicas: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como processo de interação (TRAVAGLIA, 1995; GERALDI, 2003). Acreditamos que essas três concepções de linguagem permitem, também, uma correlação com os paradigmas da educação e respectivos modelos de racionalidade que os sustentam.

Apoiados nessa hipótese de que essa correlação entre concepções de linguagem e modos de situar a educação é possível, buscamos entender, num primeiro momento, quais concepções de linguagem se fazem presentes nos paradigmas metafísico e moderno. Buscaremos mostrar, assim, que no paradigma metafísico, ou das essências, se faz valer, fundamentalmente, uma ideia de linguagem entendida como “expressão do pensamento”, ao passo que no paradigma moderno se faz presente, de forma bastante evidente, uma ideia de linguagem entendida como “instrumento de comunicação”. Põem-se em pauta, assim, duas concepções de educação que deixaram marcas muito profundas nas formas de pensar e de fazer dos educadores, permitindo serem identificadas, ainda em boa medida, nos meios pedagógicos atuais. É com base na herança grega, especialmente de Platão e Aristóteles, e de parte da herança moderna, que podemos estabelecer essas correlações entre educação e linguagem na ótica desses dois paradigmas.

A linguagem como “expressão do pensamento” resulta do entendimento de que o indivíduo representa o mundo por meio da linguagem, tendo esta a função de refletir o pensamento e, conseqüentemente, seu conhecimento do mundo. Tal entendimento remonta a Platão e Aristóteles, que tomam a linguagem como modo de expressão de uma realidade enquanto tal, isto é, em sua essencialidade. Por isso, em suas filosofias, a tematização da linguagem se dá sob a forma de uma “teoria semântica” (que estuda a relação entre as palavras e as coisas que elas significam).

Para Platão as palavras apresentam a essência das coisas, o seu próprio ser, sendo adequadas quando trazem as coisas à apresentação. Cada coisa possui uma natureza própria, com qualidades objetivas, permitindo que seja relacionada e diferenciada das demais. Esse modo de entender a linguagem se articula com a noção grega de pensamento

enquanto visão intelectual ou contemplação do ser verdadeiro. De acordo com esse entendimento, o “olho do espírito” capta a ordem objetiva, que é a verdadeira ordem das coisas, a qual funciona, por sua vez, como garantia de retidão da linguagem. A estrutura gramatical da linguagem, que articula os diferentes nomes (conceitos) e que permite formar as mais variadas frases, possui uma correspondência com a estrutura ontológica, de modo que ela não é arbitrária. Nessa compreensão pressupõe-se, portanto, uma correspondência entre a linguagem e o ser (OLIVERIA, 1996, p. 17-23).

Aristóteles, por sua vez, parte da ruptura da ligação imediata entre palavra e coisa. Dessa forma, ele procura elaborar uma teoria da significação, afirmando, com isso, que existe uma separação entre a linguagem e ser, mas sem descartar a relação entre ambos. Assim, Aristóteles entende a linguagem como símbolo do real. Um símbolo nunca é igual à coisa, pois não há semelhança completa, uma vez que o símbolo indica, ao mesmo tempo, ligação e distância em relação à coisa. Com isso, a linguagem simboliza o real. O símbolo é uma convenção, mas que significa (ação do espírito). Em síntese: linguagem não manifesta o real, e sim, o significa. Não é um instrumento natural de designação, mas convencional (OLIVEIRA, 1996, p. 25-34).

Há, portanto, uma diferença entre Platão e Aristóteles. No primeiro há uma correlação entre linguagem e ser, enquanto que no segundo é possível fazer uma distinção entre linguagem e ser, considerando o significado e não a apreensão objetiva das coisas. De comum a ambos, no entanto, emerge a noção de linguagem em seu papel secundarizado, de alguma forma sempre instrumental, bem como sua vinculação ao princípio operativo das relações sujeito-objeto.

Nessa concepção de linguagem como expressão do pensamento se supõe que quando as pessoas não se expressam bem é porque não sabem organizar o pensamento. Os adeptos dessa forma de pensar acreditam que “[...] a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução” (TRAVAGLIA, 1995, p. 21). Sob essa compreensão entende-se que

A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada (Ibid.).

Ainda conforme o mesmo autor, sob essa concepção presume-se que existam normas as quais devem ser seguidas para a organização coerente do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem.

A vinculação da concepção de linguagem como expressão do pensamento com o que denominamos “paradigma metafísico” se estabelece pelo próprio critério de validação do conhecimento: a adequação do intelecto à realidade. Ou seja, é verdadeiro o conhecimento cuja expressão intelectual (na consciência) é coincidente com o que acontece na realidade ou que confere com a sua essencialidade.

Nessa linha de pressupostos, o ensino-aprendizagem se fundamenta na tradução de informações, sendo que o aluno que não consegue se expressar linguisticamente, de acordo com as exigências preestabelecidas, não consegue organizar o seu pensamento. O sujeito usa a linguagem apenas para externar seus pensamentos, e aquele que não consegue ou encontra dificuldades em fazê-lo está fadado ao fracasso.

Embora a noção de linguagem como “instrumento” já esteja presente entre os gregos, é a partir da modernidade que ela começa a ser proposta ao modo de um “instrumento de comunicação”. É aí que a língua é apresentada como um código, ou seja, como um conjunto de símbolos que se convencionam segundo regras, mediante o qual é possível comunicar uma mensagem, passar informações de um emissor para um receptor. Trata-se de um código que deve ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser concretizada. Como a língua, que é o código, é um ato social, envolvendo pelo menos duas pessoas, é necessário que esta seja utilizada de maneira semelhante, preestabelecida, convencionalizada para que a comunicação se concretize. Neste caso, a principal função da linguagem é a transmissão de informações (TRAVAGLIA, 1995).

Travaglia (1995, p. 22) afirma que essa concepção “[...] levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização — na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky)”. Isso permitiu que os interlocutores e o contexto fossem desconsiderados, em outras palavras, afastou o sujeito do processo de produção do que é social e histórico na língua. Para o referido autor, essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a analisa segundo um ponto de vista formalista — que restringe esse estudo ao funcionamento interno da língua — e que a afasta do contexto social em que o homem dela faz uso. O autor destaca, ainda, que o estruturalismo e o gerativismo são os representantes desta concepção. O primeiro se refere aos estudos realizados a partir de Saussure, que se para a língua da fala, e o segundo se refere aos estudos realizados a partir de Chomsky, com base numa distinção entre competência e desempenho.

Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação se entende que o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que devem chegar ao outro. Para isso, “[...] ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação” (TRAVAGLIA, 1995, p. 22 - 23).

A correlação entre a concepção de linguagem como instrumento de comunicação com o “paradigma da racionalidade moderna” se expressa na posição que o sujeito assume como quem conhece por si e que recorre à linguagem tão somente para comunicar a sua verdade ao outro. Revela-se, nessa concepção de linguagem, o caráter monológico de uma razão articulada por um sujeito que confere sentidos ao mundo sob sua particular perspectiva.

Vale ressaltar que a linguagem, enquanto instrumento de comunicação, é entendida como uma via de mão única, sendo o professor, no caso, o detentor do saber, reforçando-se a percepção do processo de ensino-aprendizagem como transmissão-recepção, por meio da transferência de informações que, teoricamente, são depositadas na mente do educando.

O ensino pautado nessa concepção de linguagem visa à reprodução de exercícios, sem preocupação com o contexto. O professor simpatizante desta concepção de linguagem fará com que seu aluno se aproprie apenas do

sistema linguístico, considerado como uma norma pronta e acabada, esperando que o educando estruture o maior número de frases dentro da linguagem estabelecida. A mera repetição de exercícios se articula com a despreocupação quanto ao entendimento do aluno acerca do que está realizando.

Observe-se que, na perspectiva aqui estabelecida, recorre-se à linguagem para descrever ou representar a realidade. Perseguindo uma forma ideal de linguagem, a corrente analítica dos estudos da linguagem vai à busca de um modelo lógico e dedutivo de raciocínio, no qual o sentido é estabelecido na relação da linguagem com o mundo a partir do conceito de verdade. No escopo desses estudos, porém, muitos dos fenômenos linguísticos não puderam ser explicitados. Entram em cena, assim, os estudos da pragmática, que investigam a linguagem em uso nos diversos contextos, como veremos no próximo item.

A educação e a linguagem entendida como “processo de interação” — a virada linguístico-pragmática

O reconhecimento de que a linguagem é essencial na constituição da vida humana acarreta uma mudança de perspectivas em seu campo de estudos. De alguma forma foi-se compreendendo que o “jogo da vida humana” se define fundamentalmente no âmbito da linguagem, de modo que ela começou a ser considerada como constitutiva da condição humana, como a marca antropológica específica. Segundo Benveniste (1991, p. 285-286), “a linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou”. Por isso o homem não pode ser percebido fora da linguagem, mas, sim, como definido por ela, sendo que é na e pela linguagem que ele se estabelece como sujeito.

Além disso, os estudos da linguagem começam a se interessar pelo papel fundamental que o “contexto de uso” desempenha na construção do sentido da linguagem, passando a compreender que esse sentido se constitui por meio das relações estabelecidas pelos interlocutores, uma vez que a linguagem é a estrutura que organiza as relações humanas. Por virada linguístico-pragmática nos estudos da filosofia se entende,

portanto, essa guinada de enfoques e que se orientam para o que enunciamos acima como o “paradigma da linguagem ou da comunicação”.

É certo que a linguagem sempre teve lugar de destaque no âmbito da filosofia. Mas nem por isso a ela se atribuiu a centralidade que atualmente é assumida nesse campo de reflexão. Como vimos, ao longo da tradição do pensamento incumbiam à linguagem funções num plano derivado, geralmente de caráter instrumental, entendendo-a como capaz de transmitir ou de expressar algo do mundo humano que se acreditava existir antes dela. Esse papel secundário da linguagem passa a ser repensado e, assim, passa a aparecer em todo o seu potencial constituinte do modo humano de ser. Revisam-se, nesse sentido, as perspectivas ontológicas em que a linguagem aparece como instância de expressão simbólica de uma pretensa captação fidedigna de um mundo preexistente, isto é, ao modo de uma “adequação do intelecto à realidade”, como se pretendia no âmbito da filosofia das essências. De outra parte, se consideram insuficientes as perspectivas modernas em que a linguagem representa e/ou espelha o mundo por meio de um modelo lógico e dedutivo de raciocínio, no qual o sentido emerge da relação da linguagem com o mundo a partir de um conceito de verdade estabelecido por um sujeito autorreferente. Abandonam-se, enfim, todas as formas de compreender a linguagem que já não a percebiam como acontecimento humano primeiro, fundante de tudo o que possa ser considerado humano.

É, portanto, a linguagem entendida como processo de interação que pode, a nosso ver, oferecer uma base de sustentação do que vem a constituir-se o paradigma da comunicação, permitindo, por sua vez, uma melhor explicitação e percepção do alcance da concepção comunicativa da educação. É bom lembrar que, como processo de interação, a linguagem não se restringe aos enunciados linguísticos, compreendendo também as demais formas extraverbais (gestos, atitudes etc.) pelas quais os comunicantes se articulam entre si. O sentido inerente a tais formas não verbais pode, em princípio, ser expresso ao nível da linguagem, o que permite a sua análise ao modo de uma ação de fala³.

³ “Habermas pressupõe que todo sentido extraverbal possa, em princípio, e em [por] aproximação, ser reexpresso ao nível da linguagem” (OLIVEIRA, 1990, p. 82).

Na razão comunicativa a linguagem é o componente fundante, visto que é pela linguagem que os sujeitos estabelecem uma relação uns com os outros antes mesmo de se relacionarem objetivamente com o mundo. Dessa forma, o entendimento entre as pessoas passa pela ação comunicativa. De acordo com Habermas (1990), essa ação se apoia na força consensual do entrosamento linguístico, onde se tornam efetivas as energias de ligação da própria linguagem. De acordo com o autor, os interlocutores envolvidos no diálogo “[...] tentam definir cooperativamente os seus planos de ação, levando em conta uns aos outros, no horizonte de um mundo da vida compartilhado e na base de interpretações comuns da situação” (p. 72). Além disso, Habermas destaca que para atingir os seus objetivos os falantes e os ouvintes falam e ouvem alternadamente por meio de processos de acordo.

Como se vê, no modelo de uma racionalidade comunicativa a ênfase não está mais na relação sujeito-objeto, mas na relação entre as pessoas e as proposições. Contudo, não se trata apenas de uma comunicação baseada no reconhecimento do outro. Trata-se de estabelecer a própria realidade por meio das defesas daquilo que se assevera e, com isso, garantir um entendimento comum e compartilhado acerca dessa realidade. Assim, o saber deixa de ser uma relação com os objetos e passa a ser uma relação social argumentativa.

A superação da compreensão meramente instrumental da linguagem, isto é, como meio de transmissão para algo produzido em outro âmbito, vai ocorrer com os estudos da pragmática. A partir desses estudos se foi compreendendo que o sujeito, ao enunciar, não só apresenta os fatos que observa, mas, principalmente, age no mundo. É a partir desses estudos que se opera essa guinada para a compreensão da linguagem como âmbito em que algo efetivamente é produzido e, inclusive, como âmbito indispensável da produção de tudo o que é considerado mundo humano.

Diante dessa nova perspectiva, a linguagem não poderia continuar sendo vista como um meio que ofereceria as condições ideais, impecavelmente transparentes, por meio do qual se pudesse estabelecer uma relação com o mundo. Observe-se que essa busca de uma linguagem transparente, que pudesse oferecer um acesso seguro e não desvirtuado

ao mundo real, era a aposta de boa parte dos estudos linguísticos que precederam os estudos da pragmática. Com a guinada que houve, percebeu-se que a tão censurada opacidade da linguagem não era algo inconveniente a ser evitado, mas sim a qualidade natural e própria da linguagem, em todas as suas manifestações, resultando disso que, longe de ser uma forma de transmissão, é repleta de artifícios e condutas inesperadas, quase sempre resistentes ao domínio do seu usuário. Com isso, a linguagem não é mais um mero instrumento, “[...] mas um fenômeno poderoso em si, alheio à vontade humana e, frequentemente, às suas pretensões e intenções conscientes. ‘A linguagem nos fala’, como sintetizou o filósofo Martin Heidegger” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 252).

Benveniste (1991) destaca que a natureza imaterial da linguagem, o seu funcionamento figurado, a sua disposição articulada e o fato de que tem um conteúdo, já são suficientes para desconfiar dessa comparação da linguagem a um instrumento, que tende a desagregar do homem a propriedade da linguagem. Assim como Benveniste, Gadamer (2011) também afirma que a “linguagem não é nenhum instrumento, nenhuma ferramenta” (p. 176). Se a linguagem fosse um instrumento, seríamos capazes de dominá-la, isso significa que lançaríamos mão e nos desfariamos dela assim que ela tivesse prestado o seu serviço. No entanto, isso não acontece quando pronunciamos as palavras, pois “jamais nos encontramos como consciência diante do mundo para um estado desprovido de linguagem” (idem.). O autor continua afirmando que ininterruptamente já fomos tomados pela nossa própria linguagem. “Na verdade já estamos tão habituados e inseridos na linguagem como estamos no mundo” (p. 177). Ainda de acordo com Gadamer, a linguagem nos faz conhecer as coisas que estão a nossa volta. No entanto, não é possível dispor dela como se fosse um instrumento passível de dominação.

Neste sentido, insinuar uma semelhança entre a linguagem e um instrumento seria um equívoco, pois não podemos controlar o seu uso e nem nos desfazer dela quando não precisamos mais dos seus atributos. O acesso que temos ao conhecimento e a nós mesmos só é possível pela própria linguagem. Nosso pensamento reside na linguagem, fora

dela não existe a possibilidade de pensamento. Assim sendo, é impossível pensar a linguagem fora dela mesma, a considerando como um objeto, uma vez que o pensamento é inexistente sem a linguagem. Nesse sentido, reiteramos que a linguagem não é um instrumento, mas o espaço no qual existimos desde o princípio como seres vivos e que conserva acessível o todo no qual permanecemos (GADAMER, 2011).

Entendemos que para exercer a sua profissão competentemente o professor precisa não só fazer uso da linguagem, mas principalmente entender como o seu uso afeta as relações dos sujeitos envolvidos no processo educativo e, ainda, refletir sobre o seu papel de mediador para poder ensinar de fato, já que a linguagem não é transparente e permite que o aluno atribua diversos significados àquilo que é dito e/ou lido em sala de aula. Tanto o aluno como o professor precisam entender que o sentido de uma determinada palavra varia de acordo com as vivências e do conhecimento prévio do interlocutor. Por isso, é necessário ter em mente que quando alguém enuncia uma determinada frase, este possui uma intenção e, para que esta seja entendida, é preciso compreender que a linguagem informa muito mais do que aquilo que está realmente expresso em um enunciado, pois quando se enuncia, comunicam-se, também, conteúdos implícitos.

A construção do conhecimento ocorre quando são estabelecidos processos de significação, que acontecem por meio de uma percepção da relevância dos denominados conteúdos curriculares, sem abandonar o entendimento das razões que confirmam sua suposta validade como elementos da cultura humana, dignos de serem conhecidos. Para que esse objetivo seja alcançado, o educando precisa estar engajado e disposto a participar do ato comunicativo estabelecido no processo de ensino aprendizagem. Caso contrário, a intenção do professor em ensinar será frustrada. Isso significa que o professor não opera instrumentalmente alguma coisa no educando, com o intuito de imprimir ou de afeiçoar o caráter do educando, independentemente da percepção de sentidos adquiridos por ele.

Nesse sentido, o conhecimento é visto como uma rede de relações e, por meio desta, o professor auxilia o aluno a ligar as informações estudadas com a sua realidade ou experiência. É importante ressaltar que

esse conhecimento só adquire significado quando possibilita entender que ao mesmo tempo em que o sujeito transforma, ele também é transformado pelo saber. Diante dessa concepção de interação, faz-se necessário um olhar mais atento no que se refere à forma de mediação da ação docente frente ao desafio da aprendizagem do aluno. Nessa nova perspectiva, o professor não apenas apresenta os conceitos produzidos no âmbito da tradição, que de alguma forma são preestabelecidos, mas a aprendizagem destes requer das novas gerações um esforço de interpretação, configurando uma aprendizagem sempre em perspectiva própria.

O professor, assim, é desafiado a proporcionar um ambiente estimulante para a aprendizagem, bem como fomentar a busca contínua pelo saber, que é a razão da existência da escola. Destacamos que o aprender continuamente não significa abandonar o que se aprendeu antes. Pelo contrário, toda constituição de conhecimento se sustenta em percepções anteriores. Por isso, a aprendizagem não começa do zero, mas é uma inclusão de etapas anteriores, mesmo que sob a forma de crítica ou de revisão.

Entendemos que a linguagem constitui o ser humano e, por isso mesmo, ela se relaciona com a educação, constituindo o conhecimento de tal forma que é capaz de formar homens mais conscientes das suas responsabilidades como cidadãos. Da mesma forma, a educação que humaniza considera a interação como eixo norteador das práticas pedagógicas. Neste sentido, não podemos deixar de refletir sobre uma questão importante que envolve o processo educativo: a prática pedagógica do professor em sala de aula. Esta é determinante e, entre outros fatores, é responsável pela reconstrução do conhecimento, tanto do professor como do aluno, a partir de suportes teóricos que sustentam a metodologia usada. Mesmo que o educador não tenha consciência disso, a concepção teórica que ele tem sobre a linguagem é fundamental para o encaminhamento prático em sala de aula.

O encontro do aluno com o professor acontece em um diálogo que muitas vezes ocorre sem palavras ou, ainda, “um diálogo através do diálogo e para além dele” (GUDSDORE, 1995, p. 29). Logo no primeiro contato o aluno observa o professor, a sua maneira de agir e de falar, esperando pelo “confronto que decidirá o rumo das próximas aulas” (p. 30). Esse encontro é decisivo

na formação intelectual do aluno e o “discurso educativo do professor situa-se no contexto global de suas relações com a classe, as quais influem tanto na palavra pronunciada, como na acolhida pelos alunos” (idem). Esse aspecto deveria ser considerado com maior relevância, uma vez que os resultados dependem, fundamentalmente, do vínculo estabelecido entre professor e alunos. A autoridade pedagógica é conquistada não só pela empatia (que é importante, porém não pode ser o único artifício pedagógico usado pelo docente), mas principalmente pelo testemunho da própria aprendizagem.

Referências

- AUROUX, S. *Filosofia da Linguagem*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2009.
- BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. In: *Problemas de Linguística Geral I*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991, p. 284-293.
- GADAMER, H. G. *Verdade e método II: complementos e índice*. 6. ed. Trad. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GUDSDORF, G. *Professores para que? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- HABERMAS, J. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- MARQUES, M. O. Os Paradigmas da Educação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.73. n. 175, p. 547-565, set/dez. 1992.
- MARQUES, M. O. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Unijuí, 1993.
- OLIVEIRA, M. A. de. Dialética e hermenêutica em Jürgen Habermas. In: HAGUETTE, Teresa M. F (org.) *Dialética Hoje*. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 81-115.

OLIVEIRA, M. A. de. *Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Loyola, 1996.

RAJAGOPALAN, K. *Nova pragmática: fases e feições de um fazer*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez. 1995.

Recebido: 12/03/16

Received: 03/12/16

Aprovado: 30/06/16

Approved: 06/30/16