

---

## COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA – um problema de linguagem?

*Sandra Maria Silva Palomo*

Doutora em Linguística (FFLCH/USP); Orientadora no curso de Pós-Graduação em Linguística da FFLCH/USP; Professora no curso de Letras da UNINOVE

### **Resumo**

Este artigo enfatiza a existência de problemas de linguagem e de comunicação na escola. Para compreensão de tais conflitos, procura-se salientar as características dos processos de ensino-aprendizagem como processos comunicacionais verbais e pretende-se esclarecer a importância da interação intersubjetiva nas relações professor-alunos.

*Palavras-chave: comunicação verbal; comunicação em sala de aula; interação; discurso pedagógico; linguagem.*

### **Abstract**

This article stresses the existence of language and communication problems in school. For understanding such conflicts, we search to point out the characteristics of the teaching-learning processes as verbal communicational processes and we intend to clarify the importance of the intersubjective interaction in the teacher-students relations.

*Key words: verbal communication; communication into the classroom; interaction; pedagogic discourse; language.*

Dentre as inúmeras crises vivenciadas pela sociedade contemporânea, ressalta, na comunidade sociocultural brasileira, a do ensino. No conjunto dos fatores capazes de impedir o sucesso da prática pedagógica, problemas de linguagem em sala de aula revelam-se sérios responsáveis por muitas das deficiências existentes.

Magda Soares (2000) desenvolveu um estudo sociológico em que tematiza as relações entre linguagem e escola, demonstrando que, nesta instituição, a heterogeneidade social, cultural e, portanto, lingüística não recebe um tratamento adequado. As observações da

autora explicitam por que ocorrem os conflitos, desenvolvendo sua análise com base em teorias da deficiência e das diferenças cultural e lingüística. O mais extraordinário, entretanto, está em que a autora percebe muito bem a causa primeira desses conflitos: a democratização do acesso à escola:

[...] o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do *acesso à escola*, não tem igualmente ocorrido a democratização *da escola*. Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares [...] Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões lingüísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar (SOARES, 2000, p.5-6 – grifos no original).

A autora se posiciona de acordo com uma perspectiva que leva em conta as desigualdades sociais, referindo-se à escola como instituição a serviço da sociedade capitalista:

[...] assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados”. Seu comportamento é avaliado em relação a um “modelo”, que é o comportamento das classes dominantes (op.cit., p.15 ).

É preciso esclarecer que a expressão “classes dominadas” está em oposição à expressão “classe dominante”, sem qualquer subdivisão intermediária, indicando que somente os privilegiados, detentores do poder econômico, político e ideológico, não enfrentariam esse problema. Isso traz graves conseqüências, visto ser

a democratização do acesso ao ensino fato consumado e, parecidos, não há, pelo menos a curto e médio prazos, condições de reformulá-lo ou adequá-lo a situações mais ideais. Ainda de acordo com Soares (op.cit., p. 68 ):

É significativo verificar que o fenômeno que se tem designado ‘crise da linguagem’, definida como uso inadequado e deficiente da língua materna, tenha surgido, em todos os países em que tem sido denunciado, contemporaneamente à aceleração do processo de democratização do ensino.

Segundo a autora, é impossível desvincular o ensino das condições sociais e econômicas de uma sociedade dividida em classes, já que a escola serve a essa sociedade. De fato, toda e qualquer reflexão ou discussão sobre problemas de linguagem na escola considerará uma perspectiva social de análise.

Dessa forma, sem deixar de reconhecer a importância da análise especificamente social para a compreensão da questão que ora enfocamos, propomos uma abordagem lingüística e sociolingüística, válida para todos os níveis de escolaridade: fundamental, médio e superior.

A situação comunicacional priorizada pela escola — e sua razão de ser — é aquela que se desenvolve dentro da sala de aula, entre professor e alunos. Tal relação comunicativa encontra-se, hoje, prejudicada por problemas de linguagem. Para nós, ‘problemas de linguagem’, nesse contexto, referem-se a dois importantes aspectos: 1º) linguagem como forma de interação (atividade dialógica) e 2º) linguagem enquanto uso do código lingüístico, especial e privilegiado no cumprimento da finalidade social de comunicação.

Em relação ao primeiro, observa-se que, freqüentemente, a escola tem realizado uma linguagem monológica, por atuar como se ignorasse o fenômeno da interação verbal, dificultando, com isso, sua função essencial: a comunicação. Em outras palavras, ignora qualquer dado que venha a conhecer, pertencente a uma rede de referências, valores e conhecimentos constituintes do repertório do aluno. Repertórios diferentes levam a diferentes percepções e dificultam a interação: “Vemos na sala de aula confrontarem-se diferentes modos de ver o mundo e diferentes formas de falar sobre

ele: uma diferença que a escola não aceita e, às vezes, sequer compreende” (GERALDI, 1999, p.58).

Para o segundo aspecto, a crítica vigente refere-se à diferença entre a linguagem empregada em sala de aula e aquela utilizada pelo estudante em todas as outras situações comunicacionais de sua vida. Nesse caso, as mensagens não possuem características intralingüísticas que correspondam ao nível receptivo do aluno, ou seja, ao seu nível de experiência geral e lingüística. Assim, o que se ouve e o que se lê na escola está longe da realidade do educando e, muitas vezes, de toda a realidade. A propósito, esses dois aspectos são indissociáveis. Para compreender melhor tal inter-relação e por que podem impedir ou prejudicar a comunicação em sala de aula, passamos a discorrer sobre o processo ensino-aprendizagem como processo comunicacional verbal.

O ponto de partida para nossas reflexões está em Gentilhomme (1984). Ele é o introdutor de certas noções-chave que evidenciam estruturas didáticas gerais, sem qualquer dependência em relação a uma determinada metodologia em moda. Entre tais noções, interessa-nos, sobretudo, a exposição do autor sobre os cinco componentes responsáveis pela instauração da situação didática. São eles: a *finalidade-função* do processo – por que e para que se estuda e se ensina; o *educando*, em relação ao que lhe compete adquirir, deve evoluir de certo estado inicial de não saber para um estado final de saber e de saber fazer. Espera-se uma transformação, no decorrer da qual o aprendiz passa por uma série de estados intermediários; o *professor*, aquele que ensina e assume, em diversos graus, uma dupla função: a) fonte direta ou indireta de informação, e b) cristalizador que torna possível e acelera a transformação almejada; as *circunstâncias* em que se desenrola o processo – tempo (duração, distribuição da duração), lugar (locais), meios materiais (quadros-negros, aparelhos de projeção, obras de consulta e até mobiliário); a *matéria dispensada* (conteúdo do curso, disciplinas consideradas...). O autor observa que esses cinco componentes não são nem disjuntos nem independentes, portanto toda modificação de um deles pode ter efeito sobre os outros.

Não é difícil perceber, nas ponderações de Gentilhomme, a base essencial de todo processo de comunicação: emissor, receptor, mensagem e contexto extralingüístico. Torna-se necessário, porém,

discutir e ampliar esse modelo, a fim de esclarecer as complexas relações aí existentes.

A *finalidade-função*, segundo a qual serão elaboradas as mensagens, aproxima-se da intenção de comunicar algo para alguém, fator gerador de todo ato comunicativo. O *educando*, obviamente, representa o receptor ou destinatário, cabendo-lhe desencadear esforço suficiente para entender a mensagem, procurando destacar um sentido total que esteja o mais próximo possível da intenção do emissor. O *professor* é o emissor ou remetente: é dele a intenção comunicativa, responsável pela escolha do assunto (referente), de acordo com o qual organizará toda a mensagem, preocupando-se com a adequada compreensão do receptor. Cumpre acrescentar que pertence a ele a tarefa de propiciar e facilitar a interação necessária entre os interlocutores (professor/alunos; alunos/alunos).

As *circunstâncias* merecem uma complementação mais ampla. Não se considera somente tempo, lugar e meios materiais, mas, sim, um contexto total. Slama-Cazacu (1979) refere-se aos níveis contextuais do processo de comunicação verbal, demonstrando a constituição do contexto total: ele é formado de fatores implícitos e de elementos explícitos. O nível implícito representa as condições sociais, meio social propriamente dito; meio situacional, físico; características do emissor e do receptor; enfim, dados comuns aos interlocutores na situação cultural e psicológica de comunicação, incluindo as experiências de cada um. O nível explícito contém um contexto lingüístico (seqüência de frases) e um extralingüístico (gestos, mímicas, figuras etc). Assim, teremos como determinante contextual implícita do processo comunicacional ensino-aprendizagem a realidade extralingüística do aluno (receptor), a qual integrará também o universo extralingüístico do professor (emissor), na medida em que este a conhece. Além disso, temos a situação ambiental em sala de aula, as características pessoais do professor e dos alunos e a sua motivação. Cabe ao professor-emissor analisar antecipadamente as especificidades desse nível contextual, para adequar a seleção e a elaboração do que se pretende ensinar, tanto no que se refere à organização do conteúdo quanto à organização da expressão. O contexto explícito extralingüístico do processo, enquanto auxiliar na expressão das

mensagens e concorrente para o sucesso da comunicação, especifica procedimentos e materiais didáticos. O contexto explícito lingüístico representa toda mensagem intencionalmente emitida para alguém (alunos), portadora de informações novas e exigindo do professor-emissor aquele trabalho de organização da expressão e do conteúdo selecionado para ser transmitido, de forma a adequar totalmente o material ao nível receptivo do aluno. O sucesso na comunicação depende das características intralingüísticas das mensagens, da adequação ao contexto implícito e dos recursos provenientes do contexto explícito extralingüístico.

O 5º componente citado por Gentilhomme, a *matéria dispensada*, indica o referente do processo comunicacional, ou seja, o conteúdo que deve ser transformado em mensagens. No nosso caso, representa aquilo que se deve saber (ensinar/aprender). Todavia, discutir o referente implica discutir também código e mensagem.

O código é responsável pela atualização das mensagens. Trata-se da língua materna dos alunos e do professor. A partir do código geral, teremos inúmeros subcódigos, os quais comprovam a existência da variação lingüística. Na realidade, o que os interlocutores utilizam num processo de comunicação verbal são os seus respectivos subcódigos. Uma questão muito delicada diz respeito ao fato de haver variantes consideradas mais ou menos prestigiosas, o que pode gerar o preconceito lingüístico – sempre associado, de uma forma ou de outra, ao preconceito social – e prejudicar a comunicação em sala de aula. Todas as variantes de uma língua devem ser respeitadas como manifestações legítimas dessa língua, mesmo não estando de acordo com a norma considerada padrão – esta será adquirida e aprimorada durante todo o percurso escolar do aluno. O grau de exigência para o uso da norma padrão, em situações adequadas, depende do nível de experiência social e cultural do usuário da língua (seu ambiente não escolar) e, conjuntamente, da eficiência dos processos de ensino-aprendizagem por que ele passou.

Mensagem é a transformação das idéias em frases, devidamente organizadas conforme o código ou subcódigo; deve possuir características intralingüísticas correspondentes ao nível receptivo do destinatário, isto é, um grau de gramaticalidade, de lexicalidade e de conteúdo que não supere demasiadamente o nível de

experiência geral e lingüística do educando. As mensagens veiculadas em sala de aula são, prioritariamente, representadas pela fala do professor, pelos textos didáticos, pelos textos complementares e pelos enunciados das questões presentes numa avaliação. Essas mensagens são textos que integram o universo do discurso pedagógico.

Orlandi (1996, p. 26) considera discurso não como transmissão de informação, mas como efeito de sentido entre interlocutores:

Então, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, isto é, as condições de produção, constituem o sentido da seqüência verbal produzida. Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação.

Todo processo de comunicação é caracterizado por uma rede de relações imagéticas — emissores e receptores têm uma determinada imagem de si mesmos, da situação de interação e de seu interlocutor. Além disso, cada um dos participantes tem sua visão de mundo própria (imagem do mundo) — é desse jogo de imagens que dependem a comunicação e a interação.

Para a autora, o discurso pedagógico tem sido predominantemente autoritário, porque, via de regra, é visto como mero transmissor de conhecimento e de informação, com o objetivo de fornecer paráfrases para o mesmo sentido. Dessa forma, impede a interlocução, não dá lugar ao ‘outro’ enquanto conhecedor, nem permite a presença de outros questionamentos. Ora, no discurso pedagógico autoritário, como bem diz Orlandi (op.cit.), o professor-emissor é aquele que possui o saber e está na escola para ensinar (imagem social); o aluno-receptor é aquele que não sabe e está na escola para aprender (imagem social). O professor, na instituição, é autoridade convenientemente titulada e, quase sempre, se apropria do conhecimento do cientista. No entanto, como o modo de ele se apropriar desse conhecimento sofre, freqüentemente, um apagamento, o que ele diz equivale ao saber (dizer = saber). A imagem do aluno representa o tutelado: enquanto ele for aluno, ‘alguém’ resolve por ele, pois ainda não sabe o que verdadeiramente lhe interessa. Por isso, desenvolvem-se, em sala de aula, tipos de

comportamento que podem variar desde o autoritarismo mais exarcebado até o paternalismo mais doce. Num caso ou no outro, há prejuízo no processo de ensino-aprendizagem porque fica impedida a dinâmica da interlocução, a fixidez predomina: fixidez do dito pelo professor e fixidez do ouvinte (aluno) na posição de ouvinte.

Essa falta de interação é consequência de se considerar uma separação entre produção e recepção de mensagens não como diferentes tempos de atuação, mas como instâncias distintas e desarticuladas, o que é impróprio do processo de comunicação, em que os sujeitos constroem juntos o texto e, por isso mesmo, interagem a partir de um envolvimento interpessoal, oriundo do compartilhamento das diferentes visões de mundo dos interlocutores. Para Orlandi (op.cit.), o discurso pedagógico deve ser pelo menos polêmico, permitindo um espaço para a existência do ouvinte-aluno, o qual deverá exercer sua capacidade de discordância e construir-se como autor na dinâmica da interlocução.

Haqira Osakabe (1999, p. 8 – grifos do autor) propõe que se pense a educação à luz da linguagem. Para ele, ambos os processos têm a densidade, a precariedade e a singularidade exigidas pelo momento de sua realização. Concebida dessa forma, a educação – contexto dos processos de ensino-aprendizagem – não pode ser nem estigmatizante, nem burocratizante.

Há uma ética ‘natural’ da linguagem: aquela que se sustenta sobre o princípio básico da relevância; é próprio da linguagem [...] sua relação tensa, singular, com as condições de sua consecução. Logo, é naturalmente antinatural todo enunciado que, alheando-se das condições de sua emergência, guarda com elas uma relação inconsistente, uma relação em que não se manifesta a interferência, a *intervenção* que caracteriza a visão relevante do momento. Assim, todo enunciado estereotipado (lugar-comum) *comete* um ato antilinguagem do mesmo modo que uma educação *uniformizante* contraria a natureza mesma da própria educação, se admitida como processual e precária como a linguagem.



A intervenção do aluno (o ‘outro’) acrescenta ao discurso (pedagógico) desenvolvido em sala de aula a variedade, fator considerado importante estímulo para as mudanças indispensáveis, as quais, no ambiente escolar, devem ser constantes.

Lembremos que acreditamos estarem os problemas de linguagem ligados à falta de interação e ao uso inadequado do código lingüístico. A questão da variedade aparece, de modo substancial, nos dois aspectos, visto que para haver interação é preciso considerar experiências culturais diferenciadas. Além disso, para utilização adequada do código (produção/recepção), convém respeitar as variedades lingüísticas (os subcódigos). É, pois, considerando as variedades que se promovem as mudanças essenciais. Concordamos com Osakabe (id.ib. – grifos do original): “Substancialmente, uma educação vista à luz da linguagem, como processo interlocutivo, guarda uma *disponibilidade estrutural* para a mudança, na justa medida em que implica *dispor o sujeito* numa relação não estereotipada com a precariedade do próprio momento”.

Como consequência, temos que cada aula – muitas vezes, cada momento de uma aula – é uma situação comunicativa específica e inédita, na medida em que variam os assuntos e as intervenções. Daí que não se pode pensar num processo educacional consistente sem admiti-lo como tenso, instaurado sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade que o específico do momento implica. Numa escola que recebe cada vez mais alunos e cada vez mais diferenciados, tomar consciência das complexas relações existentes nos processos de ensino-aprendizagem como processos comunicacionais predominantemente verbais auxilia, e muito, na diminuição dos problemas de linguagem. Tal conscientização poderá possibilitar mudanças comportamentais indispensáveis à efetiva interação e comunicação na escola, como por exemplo: diminuição do preconceito cultural e lingüístico por parte dos professores (talvez inconsciente?); constante atualização e adequação do algo que se diz para alguém em sala de aula; intervenção do aluno na construção do discurso pedagógico, evitando, assim, uma perversa padronização de conteúdos.

As considerações e reflexões expostas aqui revelam, de forma indiscutível, a sala de aula como um dos espaços onde se

realiza plenamente o exercício da linguagem (pelo menos assim deve ser), pelo fato de que os processos de ensino-aprendizagem envolvem sujeitos e, portanto, são processos interlocutivos. Assim, torna-se visível a necessidade de reconhecer que a preocupação com a linguagem é central na formação de todo professor, em qualquer nível, e não só do professor de línguas.

### **Referências**

GENTILHOMME, Y. O processo didático. In: *Acta semiótica et lingüística*. v.5. São Paulo: Global, 1984.

GERALDI, J.W. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1996.

OSAKABE, H. Linguagem e educação. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1999.

SLAMA-GAZACU, T. *Psicolingüística aplicada ao ensino de línguas*. São Paulo: Pioneira, 1979.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.