



**Eixo Temático:** 6 - Práticas pedagógicas, formação de professores e formação continuada

## A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL NA ATIVIDADE DO PROFESSOR QUE ENSINA LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

Maristela Righi Lang<sup>1</sup>

Marina Mattioni<sup>2</sup>

Lenir Basso Zanon<sup>3</sup>

### Introdução

Este texto emergiu a partir do interesse de compartilhar uma reflexão teoricamente fundamentada sobre a docência no ensino da língua materna na escola, a partir de desafios e possibilidades que acompanham a prática docente como professora do Ensino Médio e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por parte da primeira e segunda autora, respectivamente. Para isso, o texto foi organizado como ensaio teórico com vistas a tematizar a visão da linguagem como prática social, contando com contribuições da abordagem vigotskiana e de um estudo sobre a estratificação da linguagem (MOTTA-ROTH, 2008).

### Desenvolvimento da Abordagem do Tema

Segundo a perspectiva vigotskiana, é pela linguagem interativamente significada que se desenvolve, de forma dialética, o pensamento e o intelecto humano, entendendo a linguagem como prática social, em especial, o uso da palavra, em sua função constitutiva do humano, para além da função apenas comunicativa. Dessa forma, entender o desenvolvimento do pensamento e sua relação com a linguagem é caminho essencial para compreender a relação entre a apropriação da leitura, da escrita e do uso da palavra. Nessa perspectiva é destacada a relevância de ensinar mediante relações com o que o educando já sabe, entendendo que ele aprende a partir do que já aprendeu nas interações com outros, em seu meio, considerando o que ele ainda pode vir a apropriar-se no contexto do seu próprio

---

1 Doutoranda em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ. Mestre em Letras pela UFRGS. Especialista em Literatura Infante-Juvenil e graduada em Letras pela UNIJUÍ. Professora pesquisadora da UNIJUÍ. E-mail: [marilang@unijui.edu.br](mailto:marilang@unijui.edu.br)

2 Mestranda em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ. Graduada em Pedagogia pela SETREM. Professora da Educação Básica no Centro Educacional Padre Anchieta. E-mail: [marina.m@sou.unijui.edu.br](mailto:marina.m@sou.unijui.edu.br)

3 Doutora em Educação. Mestre em Ciências (Bioquímica). Especialista em Ensino de Ciências. Docente pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ. E-mail: [bzanon@unijui.edu.br](mailto:bzanon@unijui.edu.br)



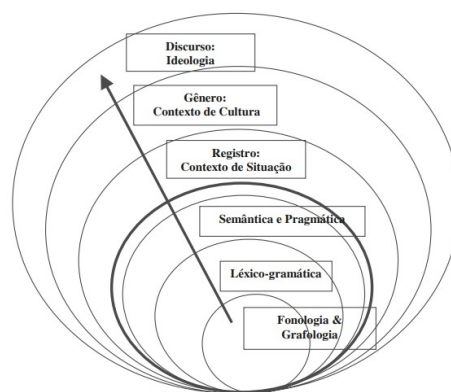
pensamento, sendo esse desenvolvimento um processo que perpassa o curso de toda a vida, não somente na infância.

Desde cedo as crianças associam objetos concretos com as palavras e situações que estão vivenciando, por exemplo, não precisam ir à escola para associar uma caixa de remédio com alguma dor ou desconforto que tenha sentido. Como diz Vigotski (2008, p. 150-151):

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer quando se trata de um fenômeno de fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da 'palavra', seu componente indispensável.

A pessoa se envolve nos fenômenos, interage com os outros e vai desenvolvendo muitas generalizações dos significados, os quais podem emergir e permanecer limitados às associações com objetos e fenômenos imediatos que vivenciam na vida cotidiana. O que hoje se observa em crescente diversidade é a atribuição de significados vistos sob diferentes modos de operação quando se pensa na relação entre a linguagem e o pensamento das crianças. Motta-Roth (2008) propõe uma representação da linguagem em estratos de comunicação, sugerindo que eles são partes que constituem a linguagem e, conseqüentemente, têm implicações na organização de um planejamento ou no desenvolvimento do ensino na escola.

Figura 1 – Estratificação da Linguagem



Fonte: Motta-Roth (2008, p. 352)

Nesse sentido, o trabalho do professor necessita ser repensado a cada ano, em vez de apenas seguir um mesmo livro didático, pois a cada tempo há algo novo a ser significado, contribuindo para a transformação do conhecimento e das práticas. As relações implicadas na compreensão da Figura 1 suscitam indagações no sentido de uma compreensão com implicações para abranger maior dinamicidade e interatividade na prática educativa escolar,



na interação entre o conhecimento e o uso da linguagem significada em sala de aula, mediante distintas formas de apropriação e uso da linguagem.

A Figura 1 apresenta os seis estratos constituintes da linguagem e na perspectiva da *Pedagogia de gêneros* (MEURER, 2002; MOTTA-ROTH, 2005; 2008) há esses estratos interdependentes, podendo ser estudados de forma individual ou coletivamente, isto é, no seu conjunto. Sendo que este círculo poderá aumentar e diminuir de acordo com os objetivos do docente e com o nível de abstração que será abordado. Neste caso, independentemente dos assuntos discutidos em uma aula, o professor pode envolver questões mais complexas ou não. A estratificação consegue absorver desde os aspectos da escrita, ortografia, sons, grafia, significados e expressões até os gêneros, regras e concepções que serão desenvolvidos em uma aula de Língua Portuguesa.

Com isso, é válido ressaltar que ao desenvolver estudos de um gênero, o objetivo do docente é trabalhar unindo a prática social e a cultura deste aluno. Essa aula só acontece desta forma, pois por trás da prática do professor há investigações por meio dos planos de aula, observação do comportamento dos seus alunos, pareceres, entre outros. Adaptando as aulas para que sejam acessíveis aos sujeitos, compreendendo os assuntos interligados ao meio onde vivem. Pois é nesse local que encontramos uma gama de materiais relacionados, por exemplo, aos gêneros textuais que contribuem para a aprendizagem como: uma conta de luz, a bula de um remédio, um caderno de receitas, etc. Para Vigotski (2009), esse processo vai se caracterizando conforme a criança consegue ampliar as suas inserções em práticas sociais e culturais. Dando significados para tudo o que está a sua volta e com o tempo, a criança também consegue usar a criatividade em torno de situações de sua própria rotina.

Entre as inúmeras linhas de reflexão acerca da complexidade das formas de linguagem e de seu uso, é importante considerar, segundo Vigotski (2007), que o desenvolvimento humano supõe a apropriação e uso do signo e dos instrumentos, cuja distinção básica está situada no modo específico como eles “orientam o comportamento humano” no curso da atividade (p. 55). Em suas palavras:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma (VIGOTSKI, 2007, p. 55; grifos do autor).



O autor contribui nessa linha de discussão fazendo menção ao uso da palavra e na realidade em que a atividade intelectual se coloca fundamental, é necessário compreender elementos que contribuem para que ela seja entendida e qualificada. Em se tratando das instituições escolares, nelas o educando toma contato com atividades que passa a desenvolver para entender conceitos e conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores, de modo que possa se apropriar deles e passar a usá-los em situações diversificadas. Tudo isso está organizado na interação com textos (livro didático, artigos, subsídios do professor, imagens, infográficos, mapas, etc.) e a partir do momento em que o aluno entender o conjunto de conhecimentos que neles está organizado, poderá agir sobre e com os objetos, na interação dialética entre natureza e cultura. Nesse sentido, pode-se pensar que os textos – entendidos como instrumentos culturais, já que materializam produções humanas – influenciam os educandos no que tange ao objeto da atividade, permitindo a compreensão e uso dos conhecimentos em determinadas situações.

Pensar o homem, a linguagem e o uso da língua imbrica-se às interações sociais, uma vez que há uma relação histórica, social e cultural envolvida. Por isso, Vigotski (2001, p. 109/110), ao criticar o “enfoque metafísico do indivíduo” na “abordagem do desenvolvimento” e da “teoria da linguagem”, como “personalismo extremado, que ignora a natureza social do indivíduo” e ignora a visão da linguagem como “mecanismo social de comportamento”, contrapõe-se a tal concepção metafísica de personalidade e de linguagem, como algo que irrompe repentina e naturalmente, criticando-a, porque ela “deriva todos os processos de desenvolvimento de uma teleologia de valor próprio, inverte a relação genética real entre indivíduo e linguagem”. Nos dizeres do autor: “em vez da história do desenvolvimento do próprio indivíduo, na qual cabe um papel de destaque à linguagem, cria-se uma metafísica do indivíduo, que, de si mesma, de sua teleologia, gera a linguagem” (VIGOTSKI, 2001, p. 110).

É importante entender a característica do pensamento e do modo de operação do intelecto animal, ou no caso da fase inicial da criança, apenas expressiva, em que a linguagem funciona de forma separada do pensamento, já que “funcionam independentemente um do outro” (VIGOTSKI, 2001, p. 115), pois a linguagem é manifestada apenas por meio de gestos, mímicas, balbucios, sons ou movimentos emotivo-expressivos como reação àquilo que se apresenta de modo imediato e que “não revelam o menor vestígio de que eles expressem, ou signifiquem algo objetivamente (fora do plano apenas subjetivo), isto é, que exerçam a função



de signo” (p. 115/116). Diferentemente disso, a partir de certa idade, o ser humano passa a elaborar sua vida e o mundo simbolicamente, pois se vale dos processos significativos mediados pelos signos e instrumentos mediadores. Ao contrário dos animais, que não deixam marcas do humano, pegadas, para serem reconhecidas pelo outro, o homem deixa as suas.

E disso emerge a reflexão sobre: quais rastros são deixados pelo homem, em suas produções culturais, na forma de instrumentos ou signos, mediados simbolicamente? A atividade mediada se dá pelo uso de instrumentos e signos, como já referido, por meio de significados partilhados nas interações sociais. Ao longo de sua trajetória, de acordo com os conhecimentos elaborados e dos quais o homem se apropriou, ele pode produzir instrumentos e se valer dos signos para construir suas relações com seus semelhantes e com o mundo.

Isso sinaliza a tendência referida por Freire (2011) de os educadores e educandos “estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação.”. Trata-se de uma educação que, “servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, respondendo à sua vocação como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (FREIRE, 2011, p. 100/101).

Entendimentos como esses corroboram a visão de complexas e dinâmicas relações de implicação com a formação e prática docente exigente de entender os fundamentos que explicam os processos naturais e sociais, em suas relações com a complexidade da atuação profissional, exigindo que os conceitos científicos sejam ensinados, estudados e aprendidos em suas raízes epistemológicas, como produções humanas histórica e socialmente situadas. Uma formação sólida, ampla e integral, pautada na problematização recriadora da realidade pelo compromisso com a transformação social, na imbricação dialética entre os modos de pensar e agir na constituição dos educandos, dota-os de conhecimentos, capacidades, habilidades e aptidões que viabilizam sua inserção no mundo do trabalho, de forma autônoma, consistente, engajada, crítica e criativa.

Isso sinaliza implicações da educação como ato ético-político marcado como ‘acercamento’ aos sujeitos em seus mundos, numa intersubjetividade que, como refere Freire (2011, p. 119), “se faça, não para levar-lhes uma mensagem ‘salvadora’, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade”. É nesses termos que cabe destacar a relação de implicação entre contribuições de referenciais teóricos para compreender desafios



que acompanham o cotidiano da prática escolar, na direção de desenvolver novas possibilidades de abordagem, problematização e discussão, como caminho para avançar na interação dialética entre as teorias e as práticas educativas.

### Algumas Considerações Finais

A reflexão aqui partilhada, situada nos limites deste texto e apresentada em sua fase inicial de desenvolvimento, sinaliza contribuições na direção de avançar na compreensão teoricamente fundamentada sobre desafios e possibilidades que emergem na prática cotidiana do professor que ensina Língua Portuguesa na escola. Sendo, pois, uma reflexão ainda em construção, por um lado, é importante avançar no tratamento da perspectiva vigotskiana e, por outro, na visão acerca da estratificação da linguagem. Contudo, no entrelaçar dessas duas perspectivas é possível perceber um caminho fecundo para a continuidade desse estudo e reflexão, seja na direção de ampliar a problematização e tematização sobre situações das práticas profissionais vivenciadas na escola, seja no aprofundamento e expansão do embate à luz da fundamentação teórica aqui referida.

Vale salientar que estudar e refletir na direção de compreender o desafio de promover o pleno desenvolvimento humano na educação escolar reafirma a relevância do aprendizado da língua materna para o exercício da cidadania plena, assumindo a linguagem como prática social que referenda o compromisso ético-político da educação. A abertura para prosseguir nos estudos e reflexões é o caminho realimentador dos entendimentos e considerações que iluminam as trilhas nas caminhadas em construção.

### Referências

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2002.

MOTTA-ROTH, Désirée. *Análise Crítica de Gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem*. D.E.L.T.A. Vol. 24, n. 2, pp. 341-383. Santa Maria, 2008.

VIGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância*. Ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

**Palavras-Chave:** Aprendizagem. Desenvolvimento. Linguagem. Prática social.