

USO DE DIFERENTES LINGUAGENS NO ENSINO, INCORPORAR É SUFICIENTE?**USE OF DIFFERENT LANGUAGES IN TEACHING, IS INCORPORATING ENOUGH?**Samara Mirelly da Silva¹, Francisco Fernandes Ladeira²

e1915052

<https://doi.org/10.33947/educacao.v19i1.5052>

PUBLICADO: 1/2025

RESUMO

A incorporação de diferentes linguagens no ensino e aprendizagem, sobretudo na educação básica, é o escopo do presente artigo. Para tanto, divide-se em dois momentos. Primeiramente, apresenta-se uma incursão teórica relacionada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no âmbito das políticas públicas educacionais vigentes, bem como, às ideias pedagógicas de autores do campo educacional em relação aos processos examinados. Depois, busca-se responder ao problema que norteia esse estudo: incorporar diferentes linguagens no ensino, é suficiente? Desse modo, se espera fomentar reflexões no tangente à compreensão dos processos educacionais que se desenvolvem na contemporaneidade. Sobretudo, na latente revisão do papel do professor na construção do conhecimento em sala de aula. Entende-se que, a simples incorporação de novas tecnologias ou de qualquer outro tipo de linguagem nas escolas, não garante, por si só, a inovação didática; tampouco provoca automaticamente mudanças válidas e proveitosas na organização do sistema educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagens. Ensino. Aprendizagem.**ABSTRACT**

The incorporation of different languages in teaching and learning, especially in basic education, is the scope of this article. Therefore, it is divided into two moments. First, we present a theoretical incursion related to the National Curricular Common Base (BNCC) within the scope of current educational public policies, as well as the pedagogical ideas of authors in the educational field in relation to the processes examined. Then, we seek to answer the problem that guides this study: is incorporating different languages into teaching enough? In this way, we hope to encourage reflections regarding the understanding of educational processes that are developed in contemporary times. Above all, in the latent review of the teacher's role in the construction of knowledge in the classroom. It is understood that the simple incorporation of new technologies or any other type of language in schools does not, by itself, guarantee didactic innovation; nor does it automatically bring about valid and useful changes in the organization of the educational system.

KEYWORDS: Languages. Teaching. Learning.**INTRODUÇÃO**

Desde que nascemos, aprendemos (e apreendemos) o mundo constantemente. Essa inserção sociocultural, a qual somos submetidos, nos agrega valores, crenças, códigos linguísticos e significados - compartilhados e situados local e historicamente. Deste modo, aprendemos com práticas educativas não intencionais com o meio que nos cerca e seus diferentes agentes socializadores. Com o tempo, somos inseridos também em instituições escolares, voltadas historicamente para esse fim, ou seja, para “aprendermos”. Começa, destarte, o ciclo de aprendizados intencionais, institucionalizados e sistematizados.

Ainda na segunda metade do século XX, porém, o grande educador Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), já alertava para os riscos de uma “inautêntica sabedoria”, em que as

¹ Graduação em Geografia pela Universidade Federal de São João Del-Rei e mestrado em Geografia. Docente na Educação Básica e Ensino Superior. Universidade do Estado de Minas Gerais.

² Especialista em Ciências Humanas: Brasil, Estado e Sociedade pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre em Geografia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

aulas verbosas, autoritárias e anti dialógicas, alheias aos tempos e espaços dos educandos, pouco contribuíram para libertação e Humanização dos homens; era uma crítica e denúncia ao que chamou de “educação bancária” (FREIRE, 1997).

A vertente do ensino tradicional, caracterizado pela centralidade no professor e passividade dos educandos nos processos de ensino e aprendizagem, há muito é suscetível a críticas. Entretanto, sua influência é notável nas instituições escolares ainda hoje, apesar de todo avanço técnico-científico e informacional.

Neste texto, consoante aos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência, liberdade de aprender e ensinar, pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas (previstas na Constituição Federal) (BRASIL, 1988), busca-se realçar as demandas educacionais atuais, local e historicamente situadas, sobretudo concernentes ao uso de diferentes linguagens no ensino.

Isto posto, esperamos explorar a questão: O uso de diferentes linguagens no ensino, incorporar é suficiente?

Quais saberes seriam, na atualidade, necessários para “reforçar a decisão de aprender” dos alunos? Como fazer com que os discentes se sintam protagonistas de seu aprendizado? Qual o papel que, professor e escola, adquirem no atual meio técnico-científico- informacional? Em suas práticas, esses profissionais dialogam com seus alunos e seus capitais culturais, ampliando-os significativamente?

Consideramos que essas e outras inquietações devem estar presentes na práxis docente. Sendo assim, pretende-se, aqui, tatear algumas delas à luz dos saberes, práticas e experiências no campo das diferentes linguagens passíveis de serem incorporadas e intencionalmente utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, o presente texto se divide em dois momentos. Primeiramente, apresentamos uma incursão teórica, em que discute-se algumas políticas educacionais e ideias pedagógicas de importantes autores do campo educacional. No segundo momento, buscamos responder o problema gerador, que norteia nosso estudo: o uso de diferentes linguagens no ensino, incorporar é suficiente?

Sob o aspecto metodológico, este artigo se trata de uma investigação bibliográfica, haja vista que foi produzido a partir de material já publicado, como os livros, capítulos de livros e artigos científicos aqui citados.

Não se pode ignorar a exequível contribuição que a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e de diferentes linguagens (músicas, filmes, jogos eletrônicos, reportagens de jornal, etc) podem trazer aos processos de ensino e aprendizagem. Porém, elas não descartam o papel do professor como autor e mediador na promoção de situações de aprendizagens que versem para uma educação emancipadora. Uma educação preocupada com o letramento digital, com o desenvolvimento de habilidades e competências - que reforce a autonomia e protagonismo estudantil.

Enfim, esperamos com este artigo, contribuir, em alguma medida, para a compreensão dos processos educacionais que se desenvolvem na contemporaneidade, sobretudo, da latente revisão do papel do professor na construção do conhecimento em sala de aula.

EDUCAÇÃO BRASILEIRA ATUAL: PROTAGONISTAS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - mais atual documento normativo referente a Educação Infantil e Ensino Fundamental (à época da escrita deste artigo), promulgada em dezembro de 2017 e complementada pela parte referente ao Ensino Médio no fim do ano seguinte - estabelece o desenvolvimento de competências como o enfoque para o qual as práticas pedagógicas devem estar orientadas na Educação Básica.

Segundo a BNCC:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p.13).

Como componente da política nacional da Educação Básica, o Documento propõe o caráter colaborativo entre os entes federados para sua efetivação. Dessa forma, as competências e diretrizes devem ser comuns - alinhadas à formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais, produção de livros didáticos, etc – e os currículos, diversos, a fim de consolidar as aprendizagens essenciais e resguardar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, no âmbito pedagógico, de todos os alunos. (BRASIL, 2018, p.8-11)

Em função do desenvolvimento integral do educando, da promoção de distintas competências, os currículos deverão ter como foco central os sujeitos do processo. Dessa forma, amplia, ou melhor, lança novos olhares sobre os conteúdos.

Nesse contexto, se destaca o termo *protagonismo dos professores* (enquanto profissionais responsáveis pelo currículo em ação) e *protagonismo estudantil* (na construção de suas aprendizagens/saberes e projetos de vida). Tal consideração é fundamental para o sucesso de toda e qualquer tentativa de avanço na qualidade da escolarização, entretanto, sem desconsiderar o contexto e condições materiais e humanas em que se engendram.

Philippe Perrenoud em *Dez novas competências para ensinar* (2000), reforça que deve partir das crianças “o desejo de saber e a decisão de aprender”. Ademais, segundo o autor, “Ensinar, é, portanto, reforçar a decisão de aprender” dos estudantes e caberia ao professor, dentre outras atribuições, organizar e dirigir situações de aprendizagens, trabalhar a partir de representações dos alunos, envolver os alunos em suas aprendizagens e estimular este desejo que é temporal (*ibidem*, p.71).

Isso faz com que o professor deva compreender a individualidade e particularidade de cada estudante, respeitando-o como sujeito ativo, que possui inúmeras potencialidades e conhecimentos prévios, advindos de suas próprias experiências e práticas sociais. Às quais poderão se somar, as experiências escolares.

Do ponto de vista epistemológico, essa situação é muito interessante. É ela que orienta a existência, no professor, de uma disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução em médio prazo no contexto da sala de aula (TARDIF, 2000, p.17).

Para entender melhor essa questão, é necessário, como já posto, compreender o educando em sua individualidade, desenvolvimento, socialização familiar. Portanto, o ato de ensinar e aprender significativamente, está vinculado à construção coletiva do conhecimento, calcado no diálogo, participação, criticidade, igualdade e equidade.

Dessa forma, o papel do professor na gerência dos processos de ensino aprendizagem são primordiais para garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, colocados na BNCC (BRASIL, 2018) e, sobretudo, para a formação de sujeitos capazes de pensar, agir e transformar a realidade em que vivem.

Os saberes profissionais dos professores se caracterizam por serem mutáveis, e esta é uma reflexão importante. Os professores críticos devem se reconhecer como seres inacabados, conscientes de seu inacabamento, “serem predispostos à mudança e aceitação do diferente” (FREIRE, 1996, p.21). Os saberes docentes seriam constituídos de uma variedade de saberes, habilidades e competências - suscetíveis a transformações.

Nas palavras de Maurice Tardif (2000) os saberes docentes são temporais, heterogêneos, plurais, personalizados e situados. Ainda sobre eles, alerta-nos o pesquisador canadense;

Para respeitar os programas escolares, os professores precisam interpretá-los, adaptá-los e transformá-los em função das condições concretas da turma e da evolução das aprendizagens dos alunos.

Quer se trate de uma aula ou do programa a ser ministrado durante o ano inteiro, percebe-se que o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e de habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc (TARDIF, 2000, p.15).

Tendo em vista os contextos sociais que atravessam alunos e professores na contemporaneidade, o uso de diferentes linguagens torna-se um recurso, por vezes, utilizado em sala de aula, com vistas a atender a alguns desses objetivos (emocionais, sociais, cognitivos). Porém, ao lançarem mão delas, é basilar que o docente tenha clareza teórico metodológica, como veremos melhor no tópico seguinte.

Uso de diferentes linguagens no ensino, incorporar é suficiente?

Antes de incorporar diferentes linguagens em suas aulas, é importante que o professor tenha algumas questões teórico metodológicas em mente. Exceto produções específicas (de caráter educacional), a princípio, os diferentes tipos de linguagens (como música, filme, textos de jornais, aplicativos, etc.) não possuem um direcionamento pedagógico, pois, geralmente, são destinados a um público amplo.

Isso significa que, para essas linguagens tornarem-se suportes didáticos significativos, é substancial a mediação docente. Ou seja, é salutar a promoção de diálogos entre estes materiais paradidáticos e os conteúdos dos diferentes componentes curriculares, bem como com as características do corpo discente.

De acordo com Guimarães (2012), ao incorporar diferentes linguagens à dinâmica em sala de aula, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem.

As metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula. O professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para estudantes ordeiros e passivos que por sua vez “decoram” o conteúdo. Ele tem privilégio de mediar relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações e o conhecimento, pois as diversas linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos de nossa realidade sociohistórica (SILVA; SILVA JUNIOR, 2013, p. 8).

Nos últimos anos, tem aumentado significativamente a produção bibliográfica sobre o uso de diferentes linguagens no ensino. Tais publicações refletem a necessidade de a escola dialogar constantemente com a realidade circundante dos educandos. Contextualizar novos saberes, ferramentas e informações advindos desta realidade, é fundamental para que o processo ensino-aprendizado seja significativo.

Segundo Cavalcanti (2008), as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) desempenham um papel importante para o processo de aprendizagem, uma vez que a quantidade de conteúdo disponível ao aluno passa a ser global e, praticamente, instantânea. “Sendo assim, podemos considerar que o uso das TICs [...] possuem grande potencial didático para o ensino” (ABDALLA-SANTOS, 2014, p. 61).

Todavia, é importante frisar que a simples incorporação de tecnologias ou de qualquer outro tipo de linguagem nas escolas não garante, por si só, a inovação didática; tampouco provoca automaticamente mudanças válidas e proveitosas na organização do sistema educacional. “A sua mera presença [...] não é uma vantagem, mas seu uso apropriado o é” (GABRIEL, 2013, p. 12). Portanto, o êxito pedagógico das TICs depende, fundamentalmente, de uma metodologia que seja bem arquitetada e conduzida pelo professor.

Normalmente, são mencionados como características constitutivas da Educação na SI [sociedade da informação]: oferta educativa ampla, flexível, diversificada, individualizada, adequada às necessidades de grupos e objetivos específicos. As preocupações continuam centralizadas em torno da oferta, das oportunidades e do acesso (ao computador, à Internet) mais do que em torno da pertinência e da qualidade de conteúdos e métodos, das condições de produção e difusão de tais conteúdos e, geralmente, da pergunta de qual informação/educação e para quê (impacto social). O *hardware* prevalece sobre o *software* das tecnologias e da própria educação, a informação sobre a comunicação, o conhecimento e a aprendizagem. Da mesma forma, prima um enfoque *passivo* e *reativo* diante das TIC - vistas como ferramentas capazes de difundir informação - ao invés de um enfoque *ativo* e *proativo* que vê os indivíduos não unicamente como consumidores, mas também como criadores de informações e conhecimento (TORRES, 2006).

A preocupação mencionada acima está exposta nas Competências Gerais da Educação Básica, apontadas na BNCC (BRASIL, 2018). O “saber” e “saber fazer” em relação às linguagens fazem parte das aprendizagens essenciais destacadas no Documento.

Em vista disso, o aluno deve dominar o uso de diferentes linguagens (dentre elas a digital) “(...) para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo”. (*ibidem*, 2018, p.09).

Ainda segundo a BNCC, outra Competência Geral da Educação Básica e que, portanto, deve também orientar as práticas pedagógicas, é;

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (*ibidem*, p.09)

Nesse sentido, Gabriel (2013) alerta para o fato de que uma escola possuir um laboratório de informática ou seus estudantes terem *tablets* (entre outros dispositivos digitais) e acessarem a internet com frequência durante as aulas não tornam, necessariamente, a educação melhor ou pior. O que vai determinar a qualidade da educação está relacionada às maneiras como laboratórios e dispositivos são usados/apropriados por professores e alunos.

Nesse sentido, tão importante quanto à disponibilização de equipamentos ou o fornecimento de conectividade no espaço escolar, é promover um consistente letramento digital que leve o aluno a saber usar adequadamente as TICs e a refletir sobre o grande número de conteúdos informacionais que estão disponibilizados no espaço virtual.

Disponibilizar somente equipamentos nos projetos de inclusão digital é uma iniciativa comum por ser relativamente mais rápida e fácil [...]. E percebe-se que boa parte das políticas voltadas para este fim preza a difusão desse modelo de acesso, talvez por apresentar a facilidade ilusória de concretização do projeto apenas com a execução de uma compra única de computadores, impressoras, periféricos, cabos, etc. Acredita-se que isto se constitui em um equívoco, pois é preciso também [...] que os recursos humanos existam e sejam considerados [...] para que assim seja possível potencializar a convergência dos recursos físicos, digitais e sociais como fator determinante para a mediação, favorecendo ainda mais o uso produtivo da internet (NEVES, 2017, p. 142-146).

Assim como os autores citados nos parágrafos antecedentes, não compactuamos com o entusiasmo exagerado e as expectativas irreais em relação ao uso pedagógico das diferentes tecnologias. Reconhecemos seus potenciais benefícios para o ensino, porém também levamos em consideração suas limitações.

Uma aula com o auxílio das tecnologias e diferentes linguagens, mas sem planejamentos e roteiros bem definidos pode se tornar uma aula sem propósito tanto para o aluno como para o próprio docente (JARDIM; CECÍLIO, 2013). Não basta trocar de suporte midiático, sem superar anacrônicas práticas educativas. Agindo dessa forma, o professor estará apenas apresentando uma fachada de modernidade, remodelando o “velho” em novos artefatos, pois a aparente modernidade pode ocultar um ensino tradicional, baseado na mera recepção e na memorização de informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para uma prática docente que busque ser significativa, o educador deve reforçar a autonomia dos educandos, respeitando seus saberes numa perspectiva dialógica, fundamentando-se em sua realidade vivida, e, sobretudo, na educação como prática libertadora e de transformação.

A inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e de diferentes linguagens ao ensino (músicas, filmes, jogos eletrônicos, reportagens de jornal, etc) reforçam a ligação entre os saberes escolares, componentes curriculares e a vida social dos educandos na atualidade.

Como buscamos realçar ao longo deste artigo, a introdução de novas tecnologias e diferentes linguagens no ensino, pode, por vezes, trazer a falsa ideia de modernidade ou de uma educação espontaneamente voltada para a promoção do protagonismo estudantil. Contudo, a simples incorporação destas linguagens não garante por si só melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem.

A mediação docente e o uso de metodologias que promovam o letramento digital, a melhor compreensão dessas linguagens e TICs, bem como uma postura ativa e proativa ante elas, é substancial para se atingir o sucesso pedagógico esperado.

Para isso, é necessária compreensão teórica metodológica dos professores, mas também dos órgãos competentes pela administração da educação formal - responsáveis pela formação inicial e continuada desses profissionais. Para que, sabedores de seu papel e contextos de atuação, possam com maior propriedade realizar seus ofícios, incorporando e contextualizando saberes e diferentes linguagens no ensino.

REFERÊNCIAS

ABDALLA-SANTOS, Suâmi. O potencial da tecnologia audiovisual aplicada ao ensino de geografia. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**. Campinas, v. 4, n. 7, p. 57-69, jan./jun., 2014. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/98>>. Acesso em: 2 maio 2021.

CAVALCANTI, Lana. **A Geografia Escolar e a Cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, Papirus, 2008.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 29 maio 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, Martha. **Educar** – A (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**: experiência, reflexões e aprendizado. 13a Ed. rev. ampl. – Campinas: Papirus, 2012.

JARDIM, Lucas Augusto; CECÍLIO, Waléria A. G. Tecnologias Educacionais: aspectos positivos e negativos em sala de aula. 2013. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba, 2013.

NEVES, Barbara Coelho. **Tecnologia e mediação**: uma abordagem cognitiva da inclusão digital. Curitiba: CRV, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artmed, 2000. 192p.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 77-92.

SILVA, Patrícia Paes Leme Alberto Oliveira; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. Diferentes fontes e linguagens no processo de ensinar e aprender História. **Anais Eletrônicos da II Semana de História do Pontal**, Ituiutaba, 26, 27 e 28 de junho de 2013. Disponível em: <http://www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/Patr%C3%ADcia%20Paes%20Leme%20Alberto%20Oliveira%20Silva_0.pdf>. Acesso em: 1º maio 2021.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, 2000, p.5-24