

CAPÍTULO II

PERSPECTIVA SÓCIO HISTÓRICA CULTURAL

Uma educação à altura
dos desafios contemporâneos

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática ativismo.

Paulo Freire (2011, p. 23)

Ao longo dos estudos realizados sobre a perspectiva teórica sócio-histórica-cultural e nos encaminhamentos realizados destacamos a seguir, o que consideramos relevantes no contexto da educação básica campesina que almejamos. Delineamos caminhos e proposições que possam subsidiar as práticas pedagógicas, garantindo a formação de sujeitos críticos com atitudes responsáveis.

A perspectiva teórica sócio-histórica-cultural nos instiga a vivenciar práticas transformadoras, tendo em vista a sua dimensão dialógica e contextualizada que reconhece e assegura, que por meio do diálogo entre o “eu e o(a) outro(a)” nos constituímos sujeitos históricos, sociais e culturais.

Um currículo sócio-histórico-cultural propõe um grande debate educacional, que compreende a importância do diálogo no processo de ensino aprendizagem e consequentemente na relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Toma como ponto de partida as funções psicológicas dos indivíduos, dentre as quais podemos destacar as funções elementares e superiores, que explicam a formação da consciência humana, como serão posteriormente apresentadas.

Funções Psicológicas Superiores e Elementares

Por funções psicológicas elementares entendemos que são as de cunho biológico, funções peculiares aos seres vivos, tais como: reações automáticas, ações reflexas e associações simples; que são de origem biológica. Os animais possuem basicamente os processos psicológicos elementares. Todavia, o ser humano, além dessas, possui também as funções psicológicas superiores: capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc.

Segundo Vygotsky (1991), estas funções psicológicas superiores são peculiares aos seres humanos. Elas se originam nas interlocuções entre as pessoas, isto é, entre os seres humanos e se desenvolvem ao longo do processo de produção, apropriação e objetivação das práticas sociais e culturais, formas culturais de comportamento dos humanos. As funções psicológicas superiores se desenvolvem a partir das interlocuções dos sujeitos com os outros sujeitos e com os objetos de conhecimentos.

Considerando tais questões, salientamos que o ser humano na interlocução com as práticas sociais e culturais vivenciadas no espaço tempo em que se inserem, desenvolvem as suas funções psicológicas superando a atividade meramente prática. Ao buscar resolver suas necessidades vitais por meio de diferentes instrumentos, dentre os quais a linguagem, rompemos com a mera adaptação orgânica.

O processo de apropriação surge, antes de tudo, na relação entre o homem e a natureza. O ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação: o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, pois adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, já agora não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, isto é, apropriação das objetivações do gênero humano (DUARTE, 2008, p.24).

Isso porque, por meio da interlocução com as múltiplas objetivações humanas, o sujeito se apropria das mesmas e transforma o meio natural em meio social e cultural. Considerando que esse processo efetiva-se por meio da atividade mediada, concordamos com Lima, Jimenez e Carmo (2008, p. 9) quando em seus estudos destacam que:

A mediação é a chave do processo de transformação das funções psicológicas elementares (memória natural, reflexos, atenção involuntária, formas naturais de pensamento e de linguagem, reações automáticas etc.) em funções psicológicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, pensamento verbal, linguagem intelectual, domínio de conceitos, planejamento etc.). No entanto, a mediação e a origem social não são as únicas características das funções psicológicas superiores; é importante mencionar o fato de se tratarem de funções autorreguladas, cujo controle se dá de forma consciente e voluntária.

Sendo assim, compreendemos que a consciência humana ocorre por meio das relações sociais mediadas pelas vivências culturais, na qual a interação dos sujeitos com o contexto em que vivem e com outros sujeitos promovem significativas aprendizagens, e com isso o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

As origens das formas superiores de comportamento conscientes deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio (VYGOTSKY, 1991, p. 25).

E ainda

(...) As funções psicológicas superiores surgem na tessitura das relações historicamente produzidas pelo conjunto dos homens. Dessa forma, toda função psicológica superior é social. Vale dizer, tem um processo histórico de produção e existe como resultado das relações estabelecidas entre os seres humanos a partir do trabalho (VYGOTSKY, 1991, p.5).

Como podemos ver, o modo de funcionamento do cérebro é constituído ao longo da história da espécie (base filogênica) e do desenvolvimento individual (base ontogênica), como produto-produção da interação com o espaço tempo físico e social – práticas sociais e culturais (base sociogênica).

Isso significa que as funções psicológicas superiores, apesar de terem sua origem na vida social, histórica e cultural da humanidade, só são possíveis de se constituírem porque existem atividades cerebrais de base biológica própria da espécie humana. No entanto, essas funções não têm sua origem no cérebro, apesar de não existirem sem ele. Utilizam-se das funções elementares de cunho biológico que, em última instância, estão ligadas aos processos cerebrais.

Tais questões evidenciam que o sujeito humano é produto e produtor de sua cultura e de sua história. Para haver a formação do ser crítico, atuante, transformador e produtor, necessita-se de ações para além dos muros da escola, ou seja, de parcerias com outras secretarias e instituições que ajudem a garantir essa formação e desenvolver as funções psicológicas superiores.

A interação entre os sujeitos

No bojo dessa reflexão trazemos as implicações da interação entre o “eu e o(a) outro(a)” da e na qual a linguagem se revela instrumento mediador, tendo em vista que a mesma permeia o processo de formação do psiquismo humano, que interfere na formação da individualidade, bem como no processo de produção, apropriação e objetivação de conhecimentos.

A perspectiva sócio-histórica-cultural nos desafia a compreender o sujeito, sob três dimensões: social, histórica e cultural.

A dimensão social demarca as questões das relações humanas, pois somos seres situados no mundo e com o mundo, inseridos nos contextos sociais.

A histórica nos situa em como chegamos até aqui, os diversos momentos e épocas que marcaram a humanidade e a nossa historicidade, bem como as influências do tempo sobre o humano, sobre a natureza, e sobre as práticas sociais e culturais.

E a dimensão cultural valoriza toda a produção humana em diferentes contextos observando tais influências na temporalidade. De acordo com o pensamento freireano, o homem cria a cultura na medida em que se integra nas condições de seu contexto de vida:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade,

a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 1991, p. 43)

O sujeito produz, apropria e objetiva os conhecimentos na relação com outros sujeitos e com os diversos conhecimentos no cotidiano das práticas sociais e culturais. Por isso, precisam ser trabalhados, refletidos, discutidos e reelaborados pelo e com o outro num processo de ensino aprendizagem compartilhado.

A relação produção, apropriação e objetivação de conhecimentos

Ao destacarmos a importância do processo de ensino aprendizagem compartilhada, salientamos a necessidade de inserirmos em nossas práticas pedagógicas cotidianas os princípios da perspectiva dialógica, pois a mesma parte da premissa de que a ação pedagógica deve primar pelo diálogo, pela interação entre os sujeitos, bem como pela interação dos mesmos com os conhecimentos a serem produzidos, ensinados e apropriados de forma significativa.

O processo de produção e apropriação dos conhecimentos, requer a implementação de práticas pedagógicas que instiguem os(as) estudantes a vivenciarem produções de ideias, opiniões e conceitos, por meio de experiências dialógicas, que levem em consideração os diferentes saberes que, mediados pedagogicamente, promovam outros modos de objetivar no cotidiano as práticas sociais e culturais.

Por isso, ao considerarmos as categorias produção, apropriação e objetivação dos conhecimentos no contexto das práticas sociais, culturais e pedagógicas, recorreremos ao conceito de linguagem, tendo em vista que é por meio da mesma que o indivíduo se apropria do mundo externo, num processo de interlocução.

Relações interpessoais e intrapessoais no processo de ensino aprendizagem

O sujeito se forma fundamentalmente por meio dos processos interpessoais e intrapessoais. O processo de ensino aprendizagem exige interlocução com outros sujeitos e com os conhecimentos. A linguagem se revela mediadora implicando uma dimensão interpsicológica, em que as funções psicológicas superiores dos sujeitos envolvidos interagem entre si, revelando objetivações dos conhecimentos já apropriados e indagações sobre o que deve ser compreendido.

É no movimento de interlocução do processo de ensino aprendizagem que evidenciamos os aspectos interpsicológico e intrapsicológico que promovem a apropriação dos conhecimentos. Sendo assim, é importante primar por práticas que levem em consideração as reais necessidades dos sujeitos envolvidos na interlocução entre os conhecimentos cotidianos e científicos.

A interlocução entre conhecimento cotidiano e científico

Pensar um currículo que visa a formação de sujeitos críticos, pressupõe considerar a importância do diálogo entre os conhecimentos cotidianos e os científicos, num processo de tomada de consciência das contradições que permeiam o mundo em que vivemos, visando romper com os limites da adaptação dos sujeitos ao espaço tempo em que vivem. Não queremos sujeitos adaptados ao campo, mas inseridos em práticas sociais, culturais, econômicas e políticas camponesas; que evidenciam as implicações dos conhecimentos científicos no âmbito das práticas cotidianas, que precisam ser ponto de partida e de chegada no processo de ensino aprendizagem, garantindo a formação de consciências críticas e reflexivas.

A apropriação dos conhecimentos científicos pode elevar as funções psicológicas superiores a patamares que vão além daqueles alcançados com o aprendizado cotidiano informal. Conforme destaca Vigotsky (1984 apud Sforzi e Galuch, 2006, p.221) “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

Os conhecimentos científicos se formam diferente dos conhecimentos cotidianos. Estes se desenvolvem de baixo para cima, partindo dos objetos vivos e reais de forma espontânea. Enquanto que os científicos percorrem um caminho inverso, ou seja, de cima para baixo, a partir das dimensões mais complexas com vistas às mais elementares. Neste processo, é de extrema relevância a mediação pedagógica consciente do(a) professor(a), tendo em vista que por mais que o(a) estudante domine em suas práticas sociais e culturais o conhecimento cotidiano, sem a mediação pode-se demorar para tomar consciência dele, bem como formulá-lo verbalmente. Os conhecimentos científicos instigam a tomada de consciência dos

conhecimentos cotidianos, pois ao partir da definição verbal e das operações mentais conscientes, exigem atenção deliberada, percepção e memória lógica.

O conceito espontâneo, que passou de baixo para cima por uma longa história em seu desenvolvimento, abriu caminho para que o conceito científico continuasse a crescer de cima para baixo uma vez que criou uma série de estruturas indispensáveis ao surgimento de propriedades inferiores e elementares do conceito. De igual maneira, o conceito científico, que percorreu certo trecho de seu caminho de cima para baixo, abriu caminho para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, preparando de antemão uma série de formações estruturais indispensáveis à apreensão das propriedades superiores do conceito. Os conceitos científicos crescem de cima para baixo através dos espontâneos. Estes abrem caminho para cima através dos científicos (VIGOTSKY, 2001, p. 349-350 apud VIEIRA, 2009, p.406).

Nessa dimensão, acreditamos que os conhecimentos cotidianos precisam ser inseridos no contexto escolar enquanto ponto de partida para a produção, apropriação e objetivação dos conhecimentos científicos, sem perder de vista que também precisa ser ponto de chegada. O indivíduo precisa retornar para as suas práticas sociais e culturais imbuídos de reflexões críticas, de conhecimentos que promovam a sua inserção nos espaços tempos em que vivem com consciência dos direitos e deveres, isto é, com consciência do seu papel enquanto sujeito de direito, e, portanto, que possam garantir a emancipação de si próprio e da comunidade.

A relação do conhecimento cotidiano e científico pressupõe a inserção dos saberes e dizeres dos sujeitos com os quais trabalhamos, com vistas à sua emancipação enquanto sujeitos humanos. Sujeitos capazes de,

(...) refletir sobre o que são, o que fazem e por que fazem, como se relacionam no espaço e tempo sociais. No entanto, a ordem vigente, ao invés de libertar os indivíduos, os aprisiona; ao invés de possibilitar-lhes o bem-estar, produz as condições para a barbárie, para a regressão da humanidade. Nela, o sujeito é levado a pensar e a sentir a felicidade como algo que se objetiva no consumo do supérfluo. A expansão da esfera da autonomia individual requer uma revisão da esfera das necessidades engendradas e mantidas pela sociedade capitalista (VIGOTSKY, 2001, p. 167).

Embora tenhamos como princípio a relação entre o conhecimento cotidiano e científico e, de entendermos que os conhecimentos científicos têm implicações no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que podem contribuir na formação da consciência crítica e nos modos de interlocução cotidiana, não podemos perder de vista que,

[...] o fracionamento deste (conhecimento científico), decorrente da divisão do trabalho nos moldes capitalistas, bem como a crença cega no saber, como se este não tivesse compromissos ideológicos, e ainda a incapacidade de perceber as contradições e o medo de errar e de expressar dúvidas, promoveram a separação entre o entendimento humano e o seu objeto, isto é, aquilo que se pretende conhecer. Na luta por dominar a natureza, o homem tem, nesse processo, a natureza humana dominada. Sob esse logro, ele acaba se curvando diante de um modelo de natureza "humana" que lhe é imposto. Apesar de todo o esclarecimento, o alvo é a conservação do *status quo*, a satisfação das necessidades imediatas (GALUCH E PALANGANA, 2002, p. 161).

Por isso, faz-se necessário a reflexão crítica e científica sobre os conhecimentos das diversas linguagens/disciplinas, com base na perspectiva sócio-histórico-cultural, de forma que os sujeitos possam dialogar com as contradições da sociedade em que vivem e, assim, perceberem as artimanhas capitalistas.

As questões aqui levantadas sinalizam para a necessidade de práticas pedagógicas em que os conhecimentos cotidianos e científicos e a metodologia a ser implementada ajudem os(as) estudantes a ampliarem seus conhecimentos de mundo e de si próprios.

A escola deve, portanto, ter compromisso com a constituição das estruturas mentais, com a formação de sujeitos capazes de operar formalmente para que se criem as condições necessárias à tomada de consciência e, de forma articulada com a prática, se dê a ruptura com o caráter ideológico, mistificador de uma racionalidade que desumaniza (PRESTES, 1995, p. 98 apud GALUCH E PALANGANA 2002).

Isso porque ao se pensar nas implicações dos conhecimentos científicos no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, também se faz necessário reconhecer os aspectos ideológicos que os permeiam.

A relação ensino-aprendizagem e aprendizagem-desenvolvimento

Conforme destacamos anteriormente, a aprendizagem dos conhecimentos científicos tem implicações no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, indicando-nos a importância de um ensino bem organizado, que leva em consideração os princípios da aprendizagem compartilhada, dos conhecimentos científicos que reconhecem os conhecimentos cotidianos (saberes e dizeres dos sujeitos) como ponto de partida e de chegada no processo de ensino aprendizagem.

Pois bem, quando o conhecimento é apresentado nessa perspectiva, ele passa a ser visto pelo aluno como algo que está ali para ser explorado e, se for o caso, modificado. Abre-se um espaço para a participação ativa, para investigações, comparações e descobertas, para as quais a mediação do professor é indispensável. Não qualquer mediação, mas aquela que se pauta pelo conhecimento histórico. O professor que conhece a sociedade na e para a qual educa, seus principais embates, suas mudanças, necessidades e contradições, consegue enxergar a escola e, então, o ensino na realidade social; consegue explicar os conteúdos de Matemática, História, Geografia, Ciências, Literatura, etc., no movimento dessa história e, ao mesmo tempo, por meio deles, dar a conhecê-la. Em última análise, é a reflexão crítica, fundamentada no conhecimento historicamente situado, que confere à percepção e à atenção um nível diferenciado de maior alcance. Se aliado a esse saber o professor for capaz de discernir o papel que lhe cabe no processo por meio do qual as funções psíquicas se desenvolvem, certamente da mediação professor-conhecimento-aluno resultarão capacidades ou funções superiores (BONDEZAN E PALANGANA, 2009, p.72).

As reflexões exigem o reconhecimento de que o(a) estudante não inicia a sua aprendizagem na escola, pois, antes de ingressar na referida instituição, aprende diferentes e diversos conhecimentos no cotidiano das práticas sociais e culturais. Práticas vivenciadas na esfera familiar, religiosa, midiática, dentre outras. Nesse contexto também ocorre o processo de ensino aprendizagem de natureza informal.

Considerando a importância da relação entre conhecimento cotidiano e científico, sem perder de vista as especificidades de cada um, é muito importante levarmos em consideração a relação entre ensino-aprendizagem e aprendizagem-desenvolvimento, pois os modos como ensinamos têm implicações nos modos de aprender e consequentemente no desenvolvimento.

As práticas pedagógicas devem ser pensadas a partir do desenvolvimento dos(as) estudantes do que já sabem, na qual denominamos de nível de desenvolvimento real (NDR), mas principalmente, do que ainda não sabem fazer sozinhos(as) mas conseguem com a mediação pedagógica, denominado de nível de desenvolvimento potencial (NDP). Ao considerarmos as relações entre ensino-aprendizagem e aprendizagem-desenvolvimento é preciso compreender a interlocução entre esses dois níveis de desenvolvimento.

A relação entre o NDR e o NDP revela o que Vygotsky (1998) chamou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Evidencia o que de fato precisa ser o foco do ensino. A ZDP é a arena propícia para a realização da aprendizagem significativa, pois indica com mais clareza o nível de desenvolvimento do sujeito, o que ela já sabe, o que ainda não sabe resolver, mas consegue com a mediação pedagógica.

É nesse espaço tempo da ZDP que se efetivam as percepções, atenção deliberada, memória lógica e, por isso, a aprendizagem-desenvolvimento. A ZDP pode determinar para as práticas pedagógicas o estado dinâmico do desenvolvimento, uma vez que leva em conta não só o que já se apropriou, mas também e principalmente o que se encontra em processo de apropriação.

Um bom ensino considera os conhecimentos já aprendidos (NDR), mas tem como foco o que está em via de aprendizagem (NDP). Aí se encontra o sentido do ensino aprendizagem e, mais especificamente o que chamamos de aprendizagem significativa, pois o sujeito se sente desafiado a compreender o que lhe está sendo proposto com sentido significado. “O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998, p.114).

Tais questões reafirmam o fato de que os conhecimentos científicos ao serem ensinados introduzam novos modos de operação intelectual e, por isso exigem que levemos em consideração as operações anteriores, uma vez que os novos conhecimentos devam interagir nos já apropriados, isto é, nos conhecimentos cotidianos, ou, em outros conhecimentos científicos já aprendidos.

Quando o processo de ensino aprendizagem na esfera escolar está desarticulado do processo de ensino aprendizagem cotidiano, os conhecimentos científicos, se encontram no vazio, sem sentido significado. Não mobilizam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, do intelecto e, conseqüentemente, não promove desenvolvimento.

O não acesso às diferentes situações significativas de ensino aprendizagem dos conceitos científicos pode impedir os(as) estudantes de atingirem formas de pensamento mais elaborado, de desenvolver as suas funções psicológicas superiores. Entretanto, apenas o acesso aos referidos conhecimentos não implica por si só o desenvolvimento do pensamento, pois precisamos levar em consideração a qualidade do ensino aprendizagem. Não basta deixar os(as) estudantes em contato com os conhecimentos científicos, é preciso ensiná-los.

A linguagem como instrumento de mediação

A reflexão sobre a linguagem como instrumento mediador das e nas práticas sociais e culturais, constitui uma das premissas básicas da perspectiva sócio-histórica-cultural tendo em vista o seu caráter de interlocução nos relacionamentos entre os seres humanos e em relação ao seu caráter de constituição das individualidades humanas, isto é, das nossas identidades.

As dimensões de interlocução e de constituição dos sujeitos precisam ser consideradas no processo de ensino aprendizagem e conseqüentemente no de aprendizagem desenvolvimento, pois,

O homem não possui território interior soberano, ele está inteiramente e sempre sobre uma fronteira; olhando o interior de si, ele olha nos olhos do outro ou através deles. Não posso dispensá-lo, não posso tornar-me eu mesmo sem ele; devo encontrar-me nele, encontrando-o em mim (BAKHTIN, 1992a, p. 287).

O uso de sistemas de signos, como a linguagem, constitui importante instrumento de mediação nas experiências de interação entre os sujeitos com o espaço tempo. É nessa relação que acontecem as mudanças sociais e culturais, a apropriação dos conhecimentos e a formação do conceito de si mesmo(a).

O princípio dialógico que permeia a interação entre os sujeitos institui a ZDP como um processo de produção, apropriação e objetivação de conhecimentos num processo de ensino aprendizagem compartilhada, que por sua vez, exige significativa mediação pedagógica via interação pela linguagem.

Vygotsky (2001) em seus estudos evidencia que é a interação entre as pessoas que proporciona o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, uma vez que é por meio das interlocuções da e na qual a linguagem se faz presente que o ser humano dá sentido às suas representações e compreende o tempo espaço em que vive.

Para Bakhtin (1992b) os aspectos ideológicos que permeiam as interações verbais é por excelência a palavra, que serve de ponte entre os sujeitos envolvidos nas interlocuções sociais. O ponto chave nessa análise são as implicações da linguagem na constituição e evolução da consciência humana e da subjetividade, na formação das identidades, do conceito de si mesmo(a) e do(a) outro(a). A linguagem, nessa perspectiva, se revela nas práticas sociais e culturais, cuja realidade material é a língua, que por sua vez constitui-se como “um processo de evolução ininterrupto, constituído pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação” (BAKHTIN, 1992b, p. 127), isto é, no lócus das interações entre os sujeitos. E ainda, é pelo uso da linguagem que ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (consciência humana).

Ao tratar das questões referentes à unidade dialética entre pensamento e linguagem, dialogamos com Bakhtin (1992b) e Vigotsky (2001) pelo fato de que os mesmos nos possibilite adentrar ao mundo do dialogismo.

Ao ressaltar que o signo ideológico tem vida na medida em que ele se realiza no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico, Bakhtin (1992b, p. 64-65) nos chama atenção para a interação dialética que existe entre o psiquismo e a ideologia: “o psiquismo se oblitera e se destrói para se tornar ideológica e vice-versa”

É no processo de enunciação que se renova a síntese dialética entre o psiquismo e o ideológico. A palavra se apresenta como um produto vivo da interação das forças sociais. “A cada palavra enunciada se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN 1992b, Idem, p.95). Isto é, a forma linguística se apresenta aos locutores conforme o contexto de suas enunciações, pois “na realidade, não palavras o que pronunciamos ou falamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN 1992b, p.95).

Considerando tais questões salientamos a importância de reconhecermos a linguagem como instrumento de mediação, e assim investigarmos o conteúdo dos temas dos textos que estamos propondo para os estudos, bem como os tipos e formas de discursos que permeiam tais temas e textos das diversas disciplinas: história, geografia, ciências, arte, educação física, matemática, língua portuguesa e línguas.

Conforme o exposto é importante ressaltar que o discurso que permeia os temas dos textos – seus enunciados e o contexto de interlocução – os modos como ocorrem a interação entre os sujeitos, professor(a) e estudantes, refletem a dinâmica da interação social. “Quanto mais dogmática for a palavra, menos a apreensão apreciativa admitirá a passagem do verdadeiro ao falso, do bem ao mal, e mais impessoais serão as formas de transmissão do discurso de outrem” (BAKTHIN 1992b, p.149). E ainda, “quanto mais forte for o sentimento de eminência hierárquica na enunciação de outrem, mais claramente definidas serão as suas fronteiras, e menos acessível à penetração por tendências exteriores de réplica e comentários” (BAKTHIN 1992b, p.153).

Daí a importância de uma análise crítica a respeito da linguagem que permeia o cotidiano das interações sociais, bem como das práticas pedagógicas, tendo em vista, as suas implicações na formação das ideologias e na constituição dos sujeitos, enfim, no processo de ensino aprendizagem e de aprendizagem desenvolvimento.