

A inteligência comunicacional do professor universitário no processo de mediação do conhecimento

Communicational intelligence of university teacher in the process of mediation of knowledge

Claudio Luiz da Silva¹
Lia Maria Leal Pinto²
Lucimar Gonçalves³
Weberton Morais⁴

Resumo

Compreender o potencial da comunicação no cenário pedagógico do ensino superior é tarefa de fundamental importância para o docente. Com esse objetivo, a discussão proposta neste artigo visa subsidiar uma reflexão sobre os recursos didático-comunicacionais presentes na práxis educacional. Em tempos de avanços tecnológicos, uma visão da comunicação torna-se essencial como ferramenta mediadora nesse processo. A inteligência comunicacional docente na relação ensino-aprendizagem é a força motriz promotora da motivação nos contextos presenciais e/ou virtuais. Discutir o papel das linguagens verbais e não verbais como ferramentas didáticas é, portanto, o foco central deste artigo.

Palavras-chave: Mediação. Comunicação. Didática. Ensino superior.

Abstract

Understanding the potential of communication in the educational scenario of higher education is a task of paramount importance to the teacher. With this objective, the discussion proposed in this paper aims to subsidize a discussion of the didactic and communication resources present in educational praxis. In times of technological advances, a vision of communication becomes essential as a mediating tool in this process. Intelligence communication professor at the teaching-learning relationship is the driving force of motivation in promoting classroom contexts and / or virtual. Discuss the role of verbal language and nonverbal as teaching tools is therefore the central focus of this article.

Keywords: Mediation. Communication. Teaching. Higher education.

¹ Bacharel em Jornalismo. Especialista em Teoria da Comunicação e em Docência no Ensino Superior. Professor na Universidade Braz Cubas (UBC). cluizsilva@ig.com.br

² Bacharel em Jornalismo e Publicidade/Propaganda. Especialista em Docência do Ensino Superior. Professor na Universidade Braz Cubas (UBC). liamleal@gmail.com

³ Bacharel em Jornalismo. Especialista em Comunicação Empresarial e Docência do Ensino Superior. Professor na Universidade Braz Cubas (UBC). lucimargoncalves@uol.com.br

⁴ Bacharel em Rádio, TV e Multimídia, Especialista em Docência do Ensino Superior. Professor na Universidade Braz Cubas (UBC). wsm-producoes@yahoo.com.br

1 Introdução

Um dos principais desafios da atividade docente é a preocupação sobre o impacto que o desempenho comunicacional do professor pode suscitar no clima e no ambiente de aula, na dinâmica que envolve o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, este artigo tem como tema central a inteligência comunicacional do professor universitário no processo de mediação do conhecimento.

O ensino superior de qualidade depende da motivação dos professores em sala de aula. Nem todas as técnicas de ensino superam o docente hábil em seu diálogo com os alunos. À parte da evolução tecnológica, o professor ainda é o principal ator no processo de ensino-aprendizagem. Em face desse contexto, apresenta-se o seguinte questionamento: quais as variáveis comunicacionais que, aplicadas pelo professor, são determinantes para uma mediação mais eficaz do conhecimento no ensino superior?

Tal discussão justifica-se tendo em vista que o ensino universitário de qualidade depende da motivação dos professores em sala de aula, aqui observada como uma “arena dramática e interpessoal”, onde os atores do processo interagem por meio de relações mediadas, a priori, pela capacidade de linguagem do professor.

A linguagem, nesse caso, é condição fundamental para promover relacionamentos “motivadores” com os alunos e enriquecer as aulas pelo uso, não exclusivo, de métodos “alternativos”.

Conforme Lowman (2007), importante referência teórica sobre o assunto, a condução das discussões em sala de aula é apontada como fundamental para envolver os alunos e, principalmente, estimular a formação de um pensamento “independente”. Obviamente o conhecimento acadêmico e vivencial, bem como a postura profissional e pessoal do professor diante dos alunos, são suportes absolutamente essenciais no contexto pedagógico, nesse caso, universitário.

A importância dessa inteligência comunicacional também está refletida no feedback entre os atores do processo (professor/aluno), que acaba por se tornar notavelmente mais rápido e, naturalmente, promotor de uma percepção mais clara quanto à apreensão do alcance dos objetivos pretendidos na aula.

Incursões no universo de Teorias Psicopedagógicas, Neurolinguística e Semiótica contribuem para bali-

zar questões relativas à inteligência comunicacional como recurso didático na mediação da relação ensino-aprendizagem em nível superior.

2 Teorias da aprendizagem e a linguagem

O trabalho do professor, em todas as suas esferas, é amplamente dependente do uso da linguagem, que se manifesta em diferentes gêneros discursivos, tais como exercícios, aulas expositivas, provas, seminários, palestras, debates, sistematização da matéria estudada no quadro-negro, reuniões etc. Esses gêneros, atividades mais ou menos ritualizadas, compõem o trabalho do professor e estão estreitamente relacionadas ao uso da linguagem (BAKHTIN, 1979).

A linguagem, nesse caso, é condição fundamental para promover relacionamentos “motivadores” com os alunos, e é pela mediação que o indivíduo se relaciona com o ambiente, pois, enquanto sujeito do conhecimento, ele não tem acesso direto aos objetos, mas apenas a sistemas simbólicos que representam a realidade.

Lev Vygotsky (1869-1934), professor e pesquisador, dedicou-se principalmente ao estudo das funções psicológicas superiores, que se referem a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que oferecem ao sujeito a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presentes. Entre as suas pesquisas, destaca-se o estudo da consciência proveniente das práticas sociais (a relação entre indivíduo e mundo exterior) como fruto de um processo histórico e a relação homem/mundo mediada por sistemas simbólicos, que, para Oliveira (1997, p. 24), trata-se de:

Um conceito central para compreendermos o fundamento sócio-histórico do funcionamento psicológico é o conceito de mediação, que nos remete ao terceiro pressuposto vygotskiano: a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo. Esses sistemas simbólicos são estruturas complexas e articuladas que se organizam por meios de signos e instrumentos, estes últimos chamados elementos mediadores.

Ainda para Oliveira (1997), a presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas. Ao longo

do desenvolvimento do indivíduo, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas. E é por meio desses elementos mediadores que ocorre o contato com a cultura. Nesse sentido, a linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ela constitui um sistema simbólico, elaborado no curso da história social do homem que organiza os signos em estruturas complexas, permitindo, por exemplo, nomear objetos, destacar suas qualidades e estabelecer relações entre eles.

Em resumo, a linguagem constitui o sistema de mediação simbólica que funciona como instrumento de comunicação, planejamento e autorregulação. É justamente pela sua função comunicativa que o indivíduo se apropria do mundo externo, pois é pela comunicação estabelecida na interação que ocorrem “negociações”, reinterpretações das informações, dos conceitos e significados.

De acordo com Vygotsky (apud REGO, 1998, p. 56):

A linguagem materializa e constitui as significações construídas no processo social e histórico. Quando os indivíduos a interiorizam, passam a ter acesso a estas significações que, por sua vez, servirão de base para que possam significar suas experiências, e serão estas significações resultantes que constituirão suas consciências, mediando, desse modo, suas formas de sentir, pensar e agir.

3 Comunicação: teorias e o cenário educacional

A importância da linguagem e de seus diversos elementos no processo de ensino-aprendizagem evidencia a estreita relação entre comunicação e educação.

Os dicionários definem o termo comunicação como “ato de comunicar (algo) ou de comunicar-se (com alguém)”. Já o verbo *comunicar* tem sua origem no latim *communicare*, que significa partilhar, tornar comum. Nas palavras de Pereira (2009, p. 10) “[...] comunicação, comunhão, comunidade, etc. são palavras que têm a mesma raiz e estão relacionadas à mesma ideia de algo compartilhado”. Pignatari (2002, p. 16) também contribui com a compreensão do termo ao afirmar que:

Do ponto de vista psicológico, comunicação pode ser definida como resposta discriminada ou selecionada a um estímulo. Claro é, no entanto, que a comunicação não é apenas a resposta, mas a relação estabelecida pela transmissão de estímulos e pela provocação de respostas.

Mas, que elementos compõem efetivamente esse processo? No chamado modelo básico da comunicação, temos o **emissor** – responsável pela codificação da mensagem – o **receptor** – a quem cabe decodificar a mensagem emitida – a **mensagem** (conteúdo) propriamente dita, que deve ser emitida por um **canal** – meio físico que transporta os sinais do emissor até o receptor. Além desses, há outros dois elementos que devem ser considerados no processo: o **ruído** – representado por todo e qualquer sinal que possa comprometer a correta transmissão da mensagem – e o **feedback** (ou retorno) – ocorrência de reação do receptor à mensagem decodificada.

Ao estabelecermos uma relação análoga entre o processo de comunicação e o contexto de uma sala de aula, podemos determinar o professor como emissor da mensagem, o aluno, como seu receptor, a voz e outros recursos, como canais de comunicação e o conteúdo pedagógico, como mensagem. Nesse sentido, é evidente a importância do *feedback* por parte do aluno, possibilitado de diversas formas, bem como a necessidade do máximo controle de possíveis ruídos.

Assim, ao observarmos a comunicação na relação ensino-aprendizagem, podemos perceber que, no passado, era comum estabelecer um processo comunicacional *verticalizado* (ou seja, de cima para baixo, no qual o professor emitia a mensagem com pouca possibilidade de *feedback* por parte do aluno). Hoje já se faz cada vez mais necessário o gênero *horizontalizado* de comunicação, no qual o professor é emissor e receptor, sucessivamente, já que estimula o retorno cada vez maior do aluno em relação à mensagem transmitida, possibilitando interação contundente em sala de aula.

Por outro lado, para que a horizontalização da comunicação seja uma realidade possível no ambiente escolar, a importância do professor como meio ou mediador desse processo, por meio da utilização de elementos verbais e não verbais, precisa ser destacada.

Em contrapartida, considerando que o processo de comunicação é também um processo de representação e, conseqüentemente, de significação, podemos estabelecer relação entre ensino e teorias da comunicação.

3.1 O papel do signo

De acordo com Coelho Netto (1990), o emissor compõe a mensagem a partir de uma seleção de signos.

Mas, como definir signo? Do latim *signum*, o termo traz a ideia de sinalizar, indicar, representar, sendo este último, porém, o verbo que melhor define o conceito. Segundo Coelho Netto (1990, p. 20):

Signo é tudo aquilo que representa outra coisa, ou melhor, na descrição de Charles S. Peirce, é algo que está no lugar de outra coisa. [...] Em seu caráter de substituto do objeto visado, o signo propõe-se como uma medida de economia comunicativa.

Portanto, em se tratando de comunicação, é impossível estabelecê-la, ao menos aceitavelmente, sem a utilização de signos, ou seja, palavras, gestos, números, imagens e sons.

Para o linguista suíço Ferdinand de Saussure, o signo é composto por duas “faces”: o significado e o significante.

Conforme Pereira (2009, p. 44) “[...] signo é algo que se vê, ou se ouve ou se toca, ou se cheira, ou se sente o sabor, em suma, algo que é captado pelos sentidos, algo perceptível.” Por definição, então, o aspecto sensível (material) do signo é chamado de significante, enquanto o aspecto inteligível ou semântico (imagem mental) do signo é chamado de significado.

Considerando, nesse sentido, a sala de aula como “palco”, é possível afirmar que, nele, os atores (professores e alunos) suprem suas necessidades simbólicas (súgnicas) e revelam os princípios básicos das relações humanas.

Além disso, se levarmos em conta os níveis racional (conteúdo, lógico) e emocional (forma) dessas relações, podemos concluir que a forma, nesse cenário, determina a apreensão do conteúdo e sua transformação em conhecimento.

As mediações de conteúdo realizadas pelo professor são determinadas pela linguagem digital (lógica), enquanto as mediações de emoções são determinadas pela linguagem analógica (icônica/não verbal).

Isto posto, entendendo-se a forma como construção simbólica – e, portanto, súgnica – seja ela verbal ou não verbal, fica estabelecida aí a íntima relação entre a prática da docência e os principais conceitos propostos nas teorias da comunicação.

É importante ressaltar que, especificamente no caso da mediação não verbal (fortemente simbólica), os movimentos corporais, por exemplo, podem representar papel fundamental no processo de comunicação. Assim, a ciné-

sica (expressão facial, olhar, postura e gestualidade), a paralinguagem (comunicação com foco na expressão oral), bem como a aparência física (vestuário e acessórios) e a proxêmica (distância interpessoal como comunicação não verbal) podem ser vistos como elementos altamente persuasivos no processo de transmissão do conhecimento e de envolvimento do aluno com o tema exposto em aula.

4 A inteligência comunicacional como recurso didático-pedagógico

Vários são os aspectos que interferem na qualidade do ensino universitário. Entre eles está a motivação dos professores em sala de aula, afinal, um dos principais desafios da atividade didático-pedagógica é a preocupação sobre o impacto que o desempenho comunicacional do docente pode suscitar no ambiente educacional.

O professor é o *elo-mediador* desse processo, cuja capacidade de comunicar conhecimentos, manter a interlocução com seu *target* nos chamados ambientes de aprendizagem, é o elemento motivador que garante a eficácia da aula.

A inteligência comunicacional do docente universitário na condução das discussões é fundamental para envolver os alunos em sala de aula e, principalmente, promover o desenvolvimento de um pensamento independente, necessário para que eles construam conhecimentos a partir dos conteúdos apresentados.

Algumas teorias esclarecem e embasam a questão. Uma delas é a de Beavin e Jackson (1967, p.64) que, no texto “O professor e os Axiomas da Comunicação Humana”, afirmam que “[...] todas as trocas comunicacionais são simétricas e complementares”, com base nos conceitos de igualdade e semelhança. A priori, o professor apresenta-se como complementar, isto é, aquele que, pelo saber constituído, tem o direito ao discurso *autorizado/científico*. A posteriori, porém, o professor, segundo tal axioma, deve adotar, para o bem da relação ensino-aprendizagem, a comunicação simétrica, caracterizada pelo discurso *mediador não autoritário* e, portanto, não linear, que instituirá uma interação entre “semelhantes”.

Sob esse foco, a relação entre emissores e receptores torna-se mais interativa, dinâmica e, conseqüentemente, mais eficaz. A eficácia da construção de novos modelos do conhecimento ocorre a partir da aproximação

entre o sujeito e o objeto e, em especial destaque, o uso da *linguagem* como instrumento de descoberta e produção de significados.

Libâneo (2005), no texto *As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo da educação*, valoriza a linguagem como centro “polarizador” na construção dos significados que abrangem as manifestações culturais particulares. O conhecimento, nessa perspectiva, formula-se a partir da observação dos elementos constituintes das mais variadas linguagens, e seus respectivos signos, como fontes geradoras de conhecimento e transformação do ser pensante em seu meio cultural. A linguagem torna-se, portanto, mediadora entre o homem e sua realidade. Contudo, é importante salientar que esse *conhecer* o mundo passa necessariamente pela realidade concebida pelo sujeito em relação direta com suas proposições. Os elementos simbólicos, nesse caso, constituem a experiência comunicacional que dá forma ao diálogo e constrói os significados.

Outra teoria que lança luz sobre a questão da inteligência comunicacional do professor universitário é a desenvolvida por Howard Gardner (2000), que sugere a existência de pelo menos 7 tipos de competências e/ou maneiras de perceber, “conhecer” e compartilhar informações sobre o mundo: 1- verbal/linguística; 2.-lógica/matemática; 3- visual/espacial; 4- corporal/cinestésica; 5- musical/rítmica; 6.- interpessoal; e 7- intrapessoal.

O autor ainda aponta a necessidade de se observar a “combinação de inteligências” (múltiplas) que, devidamente relacionadas, promovem no indivíduo um melhor desempenho de suas funções.

Se, de um lado, a Inteligência Interpessoal valoriza a capacidade de o indivíduo lidar com o outro, de outro, a Inteligência Intrapessoal destaca a habilidade em processar seus pensamentos no plano essencialmente interno. É necessário, nesse caso, saber dar atenção especial à fala do “eu” de cada um, no sentido de estabelecer uma leitura de si mesmo, como forma de facilitar o autoconhecimento e reconhecimento das demais inteligências. Cabe aqui lembrar uma das dimensões humanas elencadas por Ken Wilber, citado por Cipriano Luckesi (2005) em seu artigo “Apostamentos para uma visão integral da prática educativa”, a individual/interior, centrada no “eu” como parte da “experiência interna” na qual se situam o pensamento, o espírito, a criação e a estética.

Numa segunda dimensão, Luckesi (2005) aponta a coletiva/interior, aqui relacionada à inteligência interpessoal, pois ambas, em seus contextos, valorizam o “nós” comunitário, para o qual a convivência com o(s) outro(s), a troca de valores e vivência cultural são fundamentais para a compreensão sobre a importância da comunicação no contexto educacional.

Estimular a pluralidade, no sentido da descoberta da individualidade, é, conforme Gardner (2000, p. 191) condição fundamental para que se estabeleçam práticas educacionais mais eficientes. A inteligência saliente, é “[...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”, conceito que, se considerado, leva a uma melhor compreensão do desenvolvimento dos alunos e à aplicação de práticas educacionais muitas vezes não exploradas.

Estudos da chamada Programação Neurolinguística afirmam que, basicamente, os sentidos do corpo humano captam mensagens de seus interlocutores por meio de três canais sensoriais: audição, visão e tato. É por esses canais que o indivíduo também “absorve” conhecimento.

Evidentemente, há grupos de pessoas que reagem de formas distintas quanto à recepção de mensagens. Alguns são mais visuais, outros, auditivos, e há aqueles mais cinestésicos. Sendo assim, o professor-mediador inteligente procura explorar adequadamente esses canais de aprendizagem, uma vez que há alunos que preferem trabalhar com imagens, outros pelos sons e outros pelas sensações. A maximização desses canais pode auxiliar na aprendizagem do aluno, por isso, o professor deve preocupar-se com as *formas* de transmitir o conteúdo.

Com o desenvolvimento desse tipo de inteligência comunicacional, projetada pelo suporte de novas tecnologias de informação, a capacidade de mediar a transmissão e a construção de conhecimentos em sala de aula tende a ser bem-sucedida, configurando-se em um importante recurso didático-pedagógico do professor universitário.

5 A mediação docente no ensino superior

A partir das considerações anteriores, delineadas a partir de contextos teóricos que envolvem o cerne da educação à luz da comunicação, são inevitáveis, e valiosas as discussões sobre os paradigmas “ideais” que formam a

relação ensino-aprendizagem, nesse caso, em particular, com foco no ensino superior.

Definir o “bom” professor, como afirma Lowman (2007), é tarefa tão difícil quanto classificar o bom ou mau aluno, já que, para ambos, será necessário levar em consideração variáveis muito específicas, tanto internas quanto externas. O mercado exige do egresso da universidade, qualidades técnicas que o “bom” professor deve dominar para ensinar. Por outro lado, o professor ensina dentro de um contexto social que, obviamente, interfere diretamente no seu “fazer” pedagógico, o que implica em adequar os conteúdos às questões socioculturais nas quais o aluno está incluso.

Dissociar o “meio” no qual a informação é transmitida das práticas pedagógicas é perder a chance de potencializar o aprendizado e, conseqüentemente, diminuir as possibilidades de o aluno perceber suas potencialidades profissionais e, por que não dizer, pessoais. Cabe aqui ratificar a importância do *professor-mediador*, que estabelece relações entre a experiência anteriormente adquirida pelo aluno e os conhecimentos compartilhados em aula.

Muito se discute sobre as gerações que interagem facilmente com as novas tecnologias. Nesse caso, sob o ponto de vista biológico, o homem estaria, como afirmava Darwin, adaptando-se ao novo “meio” virtual? O simbólico/tecnológico tem a capacidade de mudar o biológico? A Neurociência, a Neurolinguística e outras tantas ciências, dentro do que puderam teorizar, estão em busca de respostas que podem nos ajudar a compreender as novas gerações, que vão além das X e Y e dos alunos que recebemos na universidade (e fora dela).

Como afirma Libâneo (2005, p.3):

A compreensão do processo educativo “requer portas abertas para análises e integração de conceitos, captados de várias fontes – culturais, psicológicas, econômicas, antropológicas, simbólicas, na ótica da complexidade e da contradição, sem perder de vista a dimensão humanizadora das práticas educativas.

O autor destaca, ainda, que o docente deve estimular o domínio e o desenvolvimento de múltiplos conhecimentos e habilidades que capacitem à formação profissional de seus alunos. A compreensão desse contexto fica clara ao afirmar que:

A tarefa crucial dos pesquisadores e dos educadores profissionais preocupados com o agir pedagógico está, portanto, em investigar cons-

tantemente o conteúdo do ato educativo, admitindo por princípio que ele é multifacetado, complexo e relacional. (LIBÂNEO, 2005, p. 3)

A utilização de recursos didático-comunicacionais e metodologias específicas em disciplinas técnicas e práticas são, portanto, suportes essenciais para alcançar esses objetivos.

A práxis, resultado da fusão determinante entre a teoria e a prática, dentro do universo ensino-aprendizagem, é fundamental, pois possibilita um “agir” pedagógico mais racional e, portanto, com maior base científica. Este, nesse caso, seria o cenário ideal. Sabe-se, porém, que a realidade cotidiana desse agir implica adaptar modelos a situações que só a prática apresenta. Muitas vezes, o conhecimento advindo do “senso comum” sobrepõe-se ao conhecimento científico, às teorias que, na prática pedagógica, nem sempre podem ser aplicadas com sucesso, já que são inúmeras as variáveis que interferem na formação do educando.

Segundo Libâneo (2005), apesar de a “razão” ser considerada o centro gerador do conhecimento, a denominada “pós-modernidade” valoriza as dimensões *emocionais e subjetivas*, em que *razão e sensibilidade* tentam dialogar, muitas vezes antagonicamente, em contextos que privilegiam o *saber normativo* em oposição aos *saberes subjetivos* dos alunos. Cabe, a partir desse ponto de vista, salientar que essas dimensões, sob a ótica dessa proposta, são importantes variáveis a considerar, uma vez que razão e sensibilidade são indissociáveis ao processo comunicacional que envolve professores e alunos em sala de aula. A razão é fundamental na *condução e produção* do conhecimento científico, porém, a *sensibilidade* e demais elementos “subjetivos” e “afetivos” promovem um melhor e eficaz *compartilhamento* de toda a racionalidade que compõe o contexto acadêmico.

O desenvolvimento de competências didáticas e práticas torna-se essencial no exercício da docência e, conseqüentemente, para a formação profissional do aluno. Não há como desconsiderar as questões que envolvem a tecnologia e o acesso às informações no mundo contemporâneo. Apresentam-se, portanto, importantes indagações: Como ensinar (e aprender) nesse cenário? Como estabelecer um pensamento crítico que ultrapasse as barreiras do saber meramente tecnológico?

Campos (2009) ressalta, por intermédio de Bordenave e Pereira (2002), que o professor do ensino supe-

rior, muitas vezes, pela falta de didática, incorre em erros nas práticas pedagógicas. Haidt, Veiga, Arnoni e Libâneo (apud CAMPOS, 2009), são unânimes ao salientar que a didática aplicada pelo professor é eixo “regulador” do processo ensino-aprendizagem e que o planejamento e a metodologia interferem diretamente nos resultados da construção da práxis pedagógica.

O método dialético é colocado por Campos (2009) como uma premissa importante na relação entre o educador e o educando. A *mediação dialética* elabora uma *interatividade* constante entre os saberes científico e cotidiano, respectivamente, *mediato e imediato*. A conexão entre ambos é fundamental na relação ensino-aprendizagem, pois permite ao aluno “apreender” os dois universos e transformar esse resultado em uma eficiente prática profissional. Arnoni (2002, apud CAMPOS, 2009) destaca que, para que esse contexto se efetive, é necessário que o docente compreenda os vários cenários sociais e que o conteúdo didático exposto seja sempre *relacional e reflexivo*.

Nesse sentido, Lowman (2007) em “Dominando Técnicas de Ensino”, conduz a discussão de importantes aspectos em relação à compreensão das variáveis comunicacionais que envolvem o ensino universitário de qualidade e salienta que elas dependem diretamente da motivação dos professores em sala de aula.

Lowman (2007), promove um verdadeiro raio-X da relação didático-pedagógica que envolve o ensino superior, sob a ótica do professor como *elo-mediador* desse processo, a partir de sua capacidade de interlocução com seu *target e cenários de aprendizagem*.

Nesse sentido, o autor aponta indícios altamente preciosos quando o professor se percebe *ator* na sala de aula concebida como *palco*, como ele mesmo denomina. Entre eles, destaca a seguinte questão: Em que consiste o ensino universitário magistral? O que torna um professor verdadeiramente diferenciado e, muitas vezes, inesquecível, ou, como a proposta de análise sugere, *referência* para seus alunos?

Quando a sala de aula é realmente entendida como “arena” interpessoal, um importante passo é dado no sentido de maximizar as relações advindas desse processo. Professores e alunos, nesse caso, satisfazem suas necessidades psicológicas básicas e revelam suas personalidades nesse “cenário”. A capacidade de *comunicação* entre tais

“atores” é destacada como essencial para a sustentação da boa relação ensino-aprendizagem. Mais ainda, é situada como essencial para a transição eficaz do *ensino em aprendizagem*.

Saber *falar* bem (fluência, clareza e dicção) e movimentar-se com dinamismo em sala de aula são prerrogativas necessárias para que a comunicação funcione como elemento “ativador” das potencialidades de *emissão e recepção* das mensagens veiculadas no espaço de aprendizagem, presencial ou não, uma vez que ambos dependem da “boa” comunicação para potencializar as relações didáticas envolvidas.

O artigo “A Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania” ratifica essa posição quando destaca a *interação* como processo de *cocriação* entre emissores e receptores, que Silva (2012) chama de *aprendizagem colaborativa* e que pode ocorrer em variados níveis, a saber: *homem-homem* (ensino presencial) e *homem-máquina* (ensino virtual).

Presencial e a distância fundem-se, sob essa visão, no quesito *interatividade*, uma vez que, nos dois processos, a pedagogia do *vir a ser (parangolé)*, é construtora de caminhos a explorar e não simplesmente “demonstradora” de rotas a seguir linearmente. *Completar* os significados na relação de aprendizagem é mais importante, segundo o autor, do que apenas *contemplar* a obra que, nesse cenário, é a própria aula.

6 Variáveis comunicacionais – dos meios às mediações

Cunha (2006), na obra “O bom professor e sua prática”, aborda as características de professores que deixam boas lembranças em seus alunos. Sem dúvida, a recordação dos bons professores presentes na trajetória de formação de cada indivíduo, professor ou não, pode ser identificada por suas posturas e habilidades *didático-comunicacionais*.

A oralidade, gestualidade, tipos de discursos, métodos e recursos didáticos utilizados em aula são meios, ou seja, veículos de comunicação, responsáveis por “transportar”, em via de mão dupla, o proclamado *conhecimento científico*. As mensagens, aqui denominadas mediações, são os grandes diferenciais didáticos que in-

terferem significativamente na dinâmica da relação ensino-aprendizagem.

Farias (2009) destaca que o desempenho do professor, a postura dos alunos e os momentos da aula formam uma tríade-base para a compreensão das variáveis comunicacionais presentes na relação entre esses atores em seus respectivos cenários, reais ou virtuais. As práticas pedagógicas, observadas sob o ponto de vista diacrônico-histórico, revelam a tradição da preleção verbal, herdada dos filósofos da Antiguidade, dos escolásticos da Idade Média, dos professores do Renascimento e, na atualidade, ainda utilizada nas universidades. Há controvérsias quanto ao uso exclusivo desse tipo de “mediação”, uma vez que a cada dia surgem novos desafios tecnológicos, socioculturais e de mercado que acabam por interferir diretamente no processo de escolha dos conteúdos e “formas” de mediá-los.

Como afirma Gil (2011), as Ciências da Comunicação podem ser importantes ferramentas para a compreensão e discussão sobre as variáveis que influenciam o cenário do ensino superior. A Semiótica, a Psicologia e a Cibernética, aqui contextualizada em ambientes de aprendizagens presenciais e/ou virtuais, são, a priori, universos que podem descortinar interessantes modelos para potencializar a comunicação nesses meios.

Vale lembrar, como anteriormente citado, que a atividade docente está inserida intrinsecamente no processo básico de comunicação. Entende-se, sob tal ótica, que o professor é o emissor e “criador” da mensagem. A partir dos objetivos traçados em seu plano, ele pode utilizar vários elementos que codificarão, via linguagens verbais e não verbais, sua mensagem. E esta, por sua vez, será veiculada por canais traduzidos em sons, movimentos, recursos visuais (quadros, cartazes, *flip chart*, transparências etc.), recursos tradicionais audiovisuais ou integrados ao computador e/ou internet, como salienta Gil (2011).

A partir dessa contextualização, é possível recorrer à Semiótica como uma das principais fontes teóricas que permitem mergulhar no universo das representações no qual interagem os elementos acima referenciados. Recorremos novamente a Lowman (2007) para centralizar o foco dessa discussão: O que torna um professor universitário verdadeiramente capaz de mediar a relação ensino-aprendizagem? Quais são as variáveis comunicacionais que interferem nesse processo?

A Semiótica, ou Teoria Geral dos Signos, aponta-nos a importância de “olhar” o mundo como cenário essencialmente “representativo”, assim como, infere-se, seja o “palco” onde atuam os “atores” do ensino superior. A voz, respiração, variação e velocidade tonal, ênfase, boa articulação, expressões faciais, contato visual, gestualidade, postura corporal, movimentações e energia, são elementos que podem auxiliar sensivelmente a mediação dos conteúdos em sala de aula, uma vez que o docente tem a difícil tarefa de transformar objetos (universo real) em signos (representações) muitas vezes distantes da percepção prática do aluno.

Os meios e as mediações, portanto, funcionam como tradutores de uma realidade que jamais poderá ser capturada pelos signos - unidades representativas que dão corpo às mensagens. Partindo desse pressuposto, a comunicação, aqui focada em ambiente presencial, torna-se ferramenta essencial sem a qual é impossível a produção de qualquer tipo de conhecimento. A própria construção da História da Humanidade ratifica essa visão ao se fundir e se confundir com a História da Comunicação Humana, já que a primeira dependeu fundamentalmente da capacidade de comunicação do homem em suas variadas fases de desenvolvimento.

Mediante a relação triádica do signo (representação) – objeto - (referente-real) e interpretante (referência-significado), é possível perceber outras importantes variáveis da comunicação em sala de aula. O signo é a célula “matriz” que permeia todo o processo de integração nesta relação, uma vez que, a partir dele, são gerados os interpretantes, ou seja, novos signos nascidos da união signo-objeto. No contexto pedagógico, professores e alunos são produtores e receptores desses signos e, conseqüentemente, geradores de interpretantes ou novos signos.

Ao professor cabe, por tarefa, ser o “agente” inicial desse processo. A “figura” do professor é, inicialmente, o signo primeiro, e motivador, em relação ao aluno. O que fala, como fala, sua linguagem corporal e sua empatia são alguns dos signos utilizados para “seduzir”, ou não, os seus, em princípio, receptores (prevendo-se que a troca de papéis aconteça). Nesse momento inicial, o professor é o “condutor” da relação ensino-aprendizagem; portanto, cabe a ele escolher, gerenciar e articular os signos que melhor se adaptem ao seu “público”. Ter tal percepção é permitir que os interpretantes gerados pelos múltiplos

signos emitidos possam ter qualidade suficiente para produzir o espírito crítico necessário à condução do desenvolvimento acadêmico-científico. Quanto mais relações triádicas nascerem do signo “original” transmitido, nesse caso em sala de aula, mais instigante e interessante terá sido a didática do professor.

McLuhan (1969) confirmou, há muito, que os meios são mensagens. Os veículos que transportam essas mensagens possuem grande poder de persuasão, pois dão “forma” aos conteúdos transmitidos. O professor, na escolha e gestão dos seus recursos de comunicação pessoal ou tecnológica, propõe *formas* que podem ser mais ou menos *persuasivas* junto aos educandos. Nesse momento, não há a desvalorização do conhecimento técnico-científico do professor. Há, pelo contrário, a chamada observância de aspectos que, muitas vezes, são desconsiderados pelos docentes.

A viabilização da *práxis* desse processo pode ser fundamentada por meio de três eixos fundamentais:

1º. DESEMPENHO DO PROFESSOR: sua linguagem e a forma como aborda os conteúdos e orienta as atividades; como incentiva a investigação, a criticidade e a criatividade dos alunos; como conduz as divergências e busca o *feedback* no desenvolvimento da aprendizagem e, por fim, sua postura e movimentação no espaço “cênico” da aula.

2º. DESEMPENHO DOS ALUNOS: posicionamento na sala; interatividade entre alunos e professor, natureza das intervenções, nível e ações demonstrativas do envolvimento em sala de aula.

3º. A ESTRUTURA DA AULA: distribuição do tempo da aula; impressões provocadas pela ambiência da sala; estratégias de ensino e repercussão em aula; recursos didáticos disponibilizados e forma de utilização.

Quantas vezes não ouvimos falar: o professor X domina a matéria, porém, não tem “didática”... A didática, no domínio deste artigo, está centrada na capacidade de escolher e utilizar os meios adequados à aula, assim como “manipulá-los”, no seu melhor significado, por meio de mediações capazes de despertar a atuação dos “sentidos” dos alunos, como atribuída McLuhan ao poder da comunicação sobre os indivíduos.

Quanto mais o professor trabalha os múltiplos signos de que dispõe, mais os apelos “sensoriais” multi-

plicam-se e oferecem um poder de retenção em relação à mensagem significativamente maior.

7 PAAP – Um caso de sucesso

O denominado PAAP – Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico, desenvolvido na UFRGS a partir de 1994, é a experiência e foco central da discussão de Merion Campos Bordas, professora titular e orientadora do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFRGS, em seu artigo “Desafios à inovação no ensino universitário face às políticas públicas e institucionais: uma experiência de aperfeiçoamento pedagógico de docentes universitários”. A autora expõe um quadro no qual as nuances da *práxis* no ensino universitário relacionam-se à análise das políticas públicas e institucionais constituintes do processo pedagógico na contemporaneidade.

Para melhor compreensão do *case* PAAP, Bordas (2009) contextualiza o cenário universitário com base na dicotomia, muitas vezes conflituosa, *pesquisa - ensino*. Nesse sentido, a autora discorre, na primeira parte do texto, sobre a necessidade de se repensar a “Instituição Universitária” dentro de um tempo onde sensíveis mudanças são evidentes em vários espaços da sociedade. Destaca, em sua análise, que a universidade acabou, por força de “políticas oficiais e institucionais contemporâneas”, por privilegiar a atividade de pesquisa em detrimento da valorização do *ato de ensinar*. Nesse sentido, enfatiza que a prática docente está cunhada no “poder”, quase autoritário, do “saber” confinado ao restrito universo dos “sábios”.

Bazzo (2007), citada pela autora, afirma que o exercício da docência é tão ou mais importante do que a produção da pesquisa no ensino superior. As denominadas “síndromes da titulação” são colocadas de forma bastante crítica por Bordas (2009), quando destaca as dualidades que o próprio mercado educacional impõe aos docentes: *doutorado ou banimento; publique ou desapareça...* Sob essa ótica, é perceptível notar que a produção científica distancia-se frequentemente da prática pedagógica, pouco contribuindo para o ensino dos alunos da graduação. A destacada “falta de familiaridade” com a área da educação por parte de alguns profissionais do ensino é entrave para que a relação professor-aluno-conhecimento seja mais eficaz na prática docente.

O cerne da questão, segundo a autora, está situado na necessidade urgente de uma maior percepção e consequente proposição de “inovações” na formação pedagógica nas instituições universitárias, quebrando alguns *paradigmas* que impedem o cumprimento dos princípios norteadores da universidade em relação ao meio social no qual está inserida.

Merion Bordas (2009) analisa, após tal contextualização, o papel do Programa de Atividades e Aperfeiçoamento Pedagógico – PAAP da UFRGS, como “ferramenta” de promoção da qualidade de seus cursos dentro de um cenário onde o desempenho dos professores era questionado, não propriamente em relação ao conhecimento específico nas áreas afins, mas na didática e relacionamento com os alunos.

Até 2008, o programa pretendia de início, “familiarizar” os docentes ingressantes na UFRGS às suas questões organizacionais; *a posteriori*, as discussões pedagógicas eram desenvolvidas no sentido de buscar, junto aos professores, óticas diferenciadas que melhor sustentassem a relação ensino-aprendizagem no âmbito da graduação. Entre elas, destacaram-se, por meio de pesquisas com os participantes do PAAP: a relação do *educar-ensinar-aprender na universidade; problemas na prática docente; construir novos paradigmas e métodos de ensino*, etc. Um dado relevante também foi apontado: a maioria dos entrevistados se considera *um professor em busca de melhor compreensão dos processos de educar-ensinar e aprender*. Essa constatação alimenta, portanto, iniciativas que envolvam o “pensar” pedagógico constante e interativo.

No contexto do PAAP, ficou claro, pela pesquisa, que a relação entre o saber científico, promovida pelo professor-pesquisador e sua prática docente, deve ser observada constantemente para que sua função na universidade apresente-se em sua plenitude pedagógica. A pesquisa revela, ainda, que a experiência docente, em alguns casos, minimiza a dualidade entre o “ser” pesquisador e o “ser” professor. Como afirma Bazzo (2007), alguns docentes, após várias experiências em sala de aula, acabam por focar suas práticas visando a uma formação mais “humana, política e cidadã” de seus alunos.

Vale salientar mais alguns pontos positivos destacados pela autora em relação à pesquisa, como por exemplo, a possibilidade de assistir palestras de professores “educadores” com larga experiência na área da educação

e a discussão sobre temas relativos à práxis da docência em nível superior. O “como” atuar em sala de aula também foi destaque, uma vez que o conhecimento das técnicas de ensino e suas variáveis comunicacionais podem aperfeiçoar a prática docente.

O saber “restrito” a áreas específicas não pode mais determinar o bom ou mau professor. Em tempos de transformações e inquietude, a ampliação do conhecimento é condição *sine qua non* para a sobrevivência de qualquer profissional no mercado de trabalho, inclusive e, principalmente, o professor.

O caso PAAP traz resultados de pesquisa de campo que podem justificar a necessidade de “questionar” determinados paradigmas relacionados às práticas pedagógicas, entre elas, destaque-se, a postura “comunicacional” do professor em sala de aula ou ambientes virtuais. O papel da universidade na condução da promoção do aperfeiçoamento de seus professores em relação às práticas didáticas torna-se, portanto, fundamental para a efetivação do processo.

8 Considerações finais

A importância da figura do professor no processo de construção do conhecimento do aluno é incontestável. Na permanente busca pela excelência no exercício da profissão, a capacidade comunicacional ganha relevância determinante para consolidá-lo ou não como símbolo de referência para o aluno.

Pode-se considerar que os atributos, conhecimento acadêmico, postura profissional e comunicação em sala de aula são apresentados em toda a literatura consultada como condições para que, apesar de toda a tecnologia, o professor conscientize-se que a sua “imagem” é vista pelo aluno de forma “integral”. Da forma e conteúdo dessa imagem depende, em boa parte, a transição do ensino à aprendizagem no cenário da docência em nível superior.

Vale destacar que a visão da sala de aula, aqui apresentada como ambiente mediador de conteúdos e emoções, respectivamente trabalhados nas linguagens digital e analógica, reafirma a posição de Vygotsky quanto ao processo de *mediação* como elemento construtor do conhecimento. Segundo o autor, a relação do indivíduo com o mundo é também mediada pelos instrumentos técnicos e, fundamentalmente, pela linguagem e suas premissas simbólico-culturais.

As referências apresentadas no artigo revelam conceitos básicos que ratificam a proposta reflexiva dessa abordagem, entre elas, a visão de que a *interação* é um agente facilitador da “cocriação”, processo que, no meio educacional, mostra-se essencial para a construção do conhecimento no mundo contemporâneo, fortemente marcado pelas ferramentas tecnológicas.

Sob esse ponto de vista, presencial e virtual devem, particularmente, balizar suas relações didático-pedagógicas na *interatividade*, entendida como sistema que prevê constantes “intervenções”, como modelo que redimensione a comunicação vertical, ainda tão utilizada nas práticas docentes. A proposta de uma práxis *horizontalizada* pode, entre outros fatores, possibilitar uma didática mais alinhada às novas dimensões espaço-temporais nas quais professores e alunos estão inscritos.

Essas são algumas *variáveis comunicacionais* de onde podem partir os docentes do ensino superior para suas viagens no universo complexo e multifacetado que envolve as relações de ensino e aprendizagem.

Será possível “fechar” a questão proposta nesta leitura? Certamente não. No constante *vir-a-ser*, tão experimental quanto necessário ao meio acadêmico, novos paradigmas comunicacionais, tecnológicos ou não surgem cotidianamente nas salas de aula do mundo. Ao professor, porém, ainda cabe, em cada aula, recriar-se e reinventar-se diante das perplexidades e necessidades da contemporaneidade, na qual interagem todos os atores deste grande cenário da aprendizagem chamado *Ensino Superior*.

Referências

A *INTENCIONALIDADE pedagógica como estratégia de ensino*. Disponível em: <http://labteduel.wordpress.com/2010/10/01/a-intencionalidade-pedagogica-como-estrategia-de-ensino/_em_sala_de_aula>. Acesso em: 18 mar. 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. São Paulo: M. Fontes, 1979.

BAZZO, Vera Lúcia. *Constituição da Profissionalidade Docente na Educação Superior: desafios e possibilidades*. 2007. Tese (Doutorado) - PPG Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BORDAS, Merion Campos. *Desafios à inovação no ensino universitário face às políticas públicas e institucionais: uma experiência de aperfeiçoamento pedagógico de docentes universitários*. Disponível em: <http://lasa.international.pitt.edu/members/congresspapers/lasa2009/files/BordasMerion.pdf>. Acesso em 10 fev. 2012.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino aprendizagem*. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CAMPOS, Luciana A. *O Enfermeiro como educador: uma contribuição da didática e da metodologia dialética na atuação profissional*. 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/18330/1/O-Enfermeiro-comoEducador-Uma-contribuicao-da-didatica-e-da-metodologia-dialetica-na-atuacao_profissional/pagina1.html>. Acesso em: 28/04/2012.

COELHO NETTO, J. Teixeira. *Semiótica, informação e comunicação*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus, 2006.

EMERENCIANO, Armando. O professor e os axiomas da comunicação humana, de Watzlawick, Beavin e Jackson. *Revista Humanidades*, Fortaleza, v. 17, n. 1, p. 19-21, jan./jul. 2002 Disponível em: <http://www.unifor.br/images/pdfs/pdfs_notitia/1500.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2011.

FARIAS, Isabel M. Sabino et al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro, 2009.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GÊNEROS discursivos. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0410530_06_cap_02.pdf>. Acesso em: 11 maio 2011.

GIL, Antonio Carlos. *Metodologia do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação*. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/martim/profes_form/teoria_debatecontempo.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2011.

LOWMAN, Joseph. *Dominando as técnicas de ensino*. São Paulo: Atlas, 2007.

LUCKESI, Cipriano. *Apontamentos para uma visão integral da prática educativa*. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacao.htm>. Acesso em 15/06/2011.

McLUHAN, Marshall. *O meio é a mensagem*. Rio de Janeiro: Record, 1969.

MEHLECKE, Querte Terezinha Conzi; GUEDES, Adriana Torres. *Estratégias do professor para promover a interação dos alunos nas aulas a distância on-line*. Disponível em: <<http://www.liberato.com.br/upload/arquivos/0131010717395616.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PEREIRA, Haroldo José. *Curso básico de teoria da comunicação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

PIGNATARI, Décio. *Informação, linguagem, comunicação*. 25. ed. Rio de Janeiro: Cultrix, 2002.

REGO, C. R. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania*. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=18&texto=1114>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

VEIGA, Ilma P. *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma P. *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas: Papirus, 2006.