



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

Sentido e significado:

conceitos instáveis no processo de aprender a ler e a escrever

Adriana Pastorello Buim Arena

Como citar: ARENA, A. P. B. Sentido e significado: conceitos instáveis no processo de aprender a ler e a escrever. *In:* MILLER, S.; MENDONÇA, S. G. L.; KÖHLE, E. C. (org.).

Significado e Sentido na Educação para a Humanização. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 113-160.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-036-8.p113-160>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

SENTIDO E SIGNIFICADO: CONCEITOS INSTÁVEIS NO PROCESSO DE APRENDER A LER E A ESCREVER

Adriana Pastorello Buim Arena

Entre o porque e o por que há mais bobagem gramatical do que sabedoria semântica.

Millôr Fernandes

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão possível sobre a metodologia do ensino da língua materna, especificamente a relação entre os conceitos *sentido* e *significado* no trabalho pedagógico do professor. A discussão parte do pressuposto de que há uma dicotomização no trabalho docente quando os conceitos *sentido* e *significado* são pensados fora do conceito de *signo*. Essa cisão acarreta implicações para as questões metodológicas do trabalho pedagógico.

<https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-036-8.p133-160>

No curto espaço deste texto, o tema abordado será dividido em quatro momentos: a) no primeiro, serão colocados em evidência alguns termos necessários para se pensar o ensino da língua escrita; b) no segundo, serão discutidos os termos *sentido* e *significado* como partes integrantes do *signo* e, conseqüentemente, sem existência própria fora deste último; c) no terceiro, serão abordados os percursos interpretativos, como semiose e sua relação com a construção do significado; d) e, por último, serão apresentadas diretrizes para se pensar uma metodologia de ensino da língua portuguesa escrita para crianças centrada na interação entre professores e alunos mediados por essa linguagem.

Durante a exposição dos temas propostos, serão apresentados alguns registros do resultado de uma breve pesquisa realizada com quatro pessoas, todas elas engajadas no estudo da perspectiva histórico-cultural, para mostrar como a construção de conceitos como língua, linguagem, palavra, signo, aprendizagem e método de ensino aparecem nos diferentes momentos de formação, a saber: formação inicial do curso de pedagogia e de letras, e curso de doutorado.

O tema da discussão não terá a linguística, como referência, mas serão usados termos e leituras dessa área para se analisar o objeto de estudo e criar pontes entre esses conceitos e o ensino. O linguista não faria isso. Essa é uma tarefa daqueles que estudam a metodologia do ensino da língua escrita para crianças. Portanto, alerta que não tenho a intenção de situar minha reflexão em uma única escola da linguística, nem tampouco omitir a leitura de autores que não são da perspectiva materialista para pensar o tema do ensino da língua materna. É no diálogo com o *grande auditório*, cheio de ideias, falas responsivas e contradições que me arrisco a encontrar o caminho para a superação do impasse dos métodos de ensino. Também não falarei de sentido e de significado na perspectiva da teoria da atividade; o autor que guia minhas interrogações e instiga-me a pensar o ensino da língua materna numa perspectiva dialógica é Volóchinov (1895-1936), um russo, mas não foi membro da escola de Vigotsky (1896-1934), que deu origem à teoria histórico-cultural.

É na formação de professores, inicial ou continuada, que se poderá pensar um futuro diferente para o ensino da língua materna em

escolas de ensino fundamental. Por este motivo, resolvi trazer para essa discussão o registro da opinião de duas pessoas¹ que estão em formação inicial, uma no primeiro ano do curso de Pedagogia e a outra no segundo ano desse curso. Apresentarei, também, como disse há pouco, as ideias de duas pessoas que cursam o doutorado na área da educação com o foco no ensino da língua materna. Todas as quatro pessoas responderam a um questionário aberto, com tempo de 30 minutos, em minha presença. O objetivo de coletar as manifestações era o de trazer para a discussão um pequeno perfil de como os conceitos, *sentido* e *significado*, têm sido veiculados em encontros de formação dos professores. As pessoas responderam, sem nenhuma consulta teórica, o que entendiam sobre os termos linguagem, língua, palavra, signo, significado, sentido, aprendizagem e método de ensino. Ao longo do artigo serão expostas essas concepções sempre indicando a complexidade desses temas colocados aqui em debate.

Antes de pensar as implicações dos termos *sentido* e *significado* na metodologia do ensino, é preciso evidenciar alguns pressupostos que serão assumidos por mim durante a exposição. Isso se faz necessário, porque as teorias sobre língua, linguagem, signos são muitas e esses termos variam de ‘significado’ no contexto de cada uma delas.

Tomo alguns pressupostos como partida para refletir sobre a relação entre signo e ensino: a) *língua, linguagem e linguística* são conceitos distintos; b) a escrita é uma modalidade da língua, não uma transcrição da fala; c) a língua escrita é relativamente mais estável que a língua falada, mas também se modifica, embora mais lentamente que a falada.

¹ Utilizarei o termo pessoa pelo fato de que ele porta a ideia de ser humano em sua complexidade cognitiva, emocional e subjetiva.

Quadro 1 – Conceitos de língua e linguagem na visão dos respondentes.

	DIFERENÇA ENTRE LÍNGUA E LINGUAGEM
PESSOA 1 Pedagogia (em andamento) 19 anos	A linguagem engloba a língua, mas nunca está avulsa, ou seja, a linguagem está contida por mensagem, reflexão no meio.
PESSOA 2 Pedagogia (em andamento) 30 anos	A língua é composta por palavra, oração, etc. A linguagem transmite uma mensagem.
PESSOA 3 Pedagogia Doutorado em Educação (em andamento) 31 anos 8 anos de docência	A língua é a estrutura organizacional do discurso e a linguagem é a língua em uso.
PESSOA 4 Letras Doutorado em Educação (em andamento) 43 anos 15 anos de docência	Língua é uma forma por meio do qual a linguagem se materializa: é fenômeno de interação humana. Linguagem são diversas formas de expressão humana, incluindo a língua (o vestuário, o gesto, a cruz, a cor, etc.)

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

O Quadro 1 expõe o que pensam os respondentes sobre língua e linguagem. É possível perceber que as pessoas 1 e 2, que estão em formação inicial, já discutiram algo a respeito no curso de Pedagogia, mas ainda demonstram certa dificuldade em objetivar esse conhecimento ainda em processo de apropriação. No entanto, a pessoa 1 mostra entender o conceito de linguagem como algo mais amplo que o de língua. As pessoas 3 e 4 demonstram que estão numa perspectiva de estudo teórico que considera o caráter social e cultural da língua. A pessoa 4 é a única que possui licenciatura em Letras, portanto, teve formação direta em relação a esses conteúdos. Sua formulação na resposta às perguntas evidencia que tem mais familiaridade com os termos, usados na linguística, uma área de estudo no curso de Letras. Esta defende a língua como “fenômeno de interação hu-

mana”, e a pessoa 3 defende que a “linguagem é a língua em uso”. Todas as duas estão próximas daquilo que se pretende defender neste artigo.

É necessário ainda explicitar que a formação inicial não será suficiente para formar o professor em todas as didáticas específicas, pois o tempo dedicado ao estudo de cada objeto específico, ou seja, a língua, a ciência, a matemática, a história e a geografia, é curto, normalmente são 120 horas de formação. A função da universidade é abrir possibilidades de ver estes objetos de ensino com perspectivas diferentes daquelas vivenciadas nos anos escolares do fundamental ao ensino médio, mas dependerá de cada professor formado dar continuidade a esses estudos. É possível perceber uma maturidade maior nas respostas das duas pessoas em processo de doutoramento. Essa constatação se repetirá ao longo das respostas que ainda serão apresentadas.

Sentido e significado não podem ser discutidos de forma isolada, ao contrário, este tema deve ser contextualizado em relação à tomada de posição teórica do professor.

A) Língua, linguagem e linguística são conceitos distintos.

A linguística não é a minha área específica; sou estudiosa da educação e, portanto, estudo os temas que envolvem os processos educativos, entre eles, este especificamente que trato - a didática específica do ensino da língua materna. Embora essa não seja minha área de estudo, preciso de sua contribuição porque é nela que busco alguns conceitos que são fundamentais para ensinar uma criança a ler e a escrever.

Quando tomamos os objetos de estudo da linguística ou da filosofia da linguagem não os tomamos com os mesmos pontos de referências que os linguistas ou filósofos os tomam. Por isso, a discussão dos temas abordados na linguística toma rumos diferentes na educação, porque os motivos que impulsionam linguistas e educadores são diferentes e, do meu ponto de vista, não há problema nisso. Dos três termos destacados, o terceiro é o mais fácil de ser definido: “linguística é a ciência que estuda a linguagem humana em geral e as línguas humanas particulares” (BAGNO,

2014, p. 61). Como sou estudiosa da educação, que me perdoem antecipadamente os linguistas se dessacralizarei alguns conceitos, ou mesmo, se não seguir a mesma lógica de estudo estabelecida pela área. Nós - professores da educação básica e professores formadores da didática específica do ensino de português - precisamos conhecer o mundo da linguística, porque é nele que se estudam prioritariamente as questões relativas à linguagem humana e às línguas particulares.

Em relação à definição do conceito de língua e de linguagem é necessário escolher uma corrente teórica, um filósofo ou um linguista em especial para definir os dois conceitos. Teremos tantas definições quantos autores escolhermos como pontos de referência. Algumas pesquisas, com o foco na metodologia do ensino da língua materna, negligenciam essa questão, a de conceituar *língua* e *linguagem*. Entretanto, ela é ponto de partida, não pode ser negligenciada. Alguns pesquisadores que têm como base de seus estudos a perspectiva histórico-cultural, e estudam especificamente o ensino da leitura e da escrita, elegeram como referência os russos Voloshínov, Medvdev, Jakubinskij e Bakhtin para refletir sobre a linguagem e o ensino da língua, porque eles as concebem como um fenômeno sócio-histórico-cultural. Nessa concepção, existe a dificuldade em utilizar o termo língua, devido às marcas estruturalistas que o conceito carrega; a preferência para nomear os fenômenos tratados é linguagem e não língua. Por que isso acontece na área da educação? Devo usar língua ou linguagem quando se trata do processo educativo de ensinar a ler e a escrever? Linguagem pode ter algumas definições distintas, mas para esta discussão tomarei duas apresentadas por Bagno (2014, p. 58-59):

Linguagem - faculdade cognitiva da espécie humana que permite a cada indivíduo representar/expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento.

Linguagem - todo e qualquer sistema de signos empregados pelos seres humanos na produção de sentido, isto é, para expressar sua faculdade de representação da experiência/conhecimento.

Ao que parece, essas duas definições estão de acordo com nossos anseios por um ensino do ler e do escrever como atos vivos e sociais. A partir do que tenho lido nesses últimos anos, eu diria que o problema do consenso sobre a definição dos termos não está no uso dos conceitos de linguística ou de linguagem, mas no de língua. E talvez esteja aí o fato de preferirmos utilizar o conceito de linguagem, não contaminado pelo estruturalismo, ao invés de língua. Como diria Saussure (1857-1913), um linguista estruturalista, “o ponto de vista cria o objeto”. Aqui está nosso problema, nosso objeto de estudo é a língua. O ponto de vista que assumirmos vai marcar completamente nossa análise, nossa descrição, nossa interpretação do objeto. Se considerarmos a língua um dado biológico, que já está dado por nossa genética, ou como um sistema de normas, o conceito de língua estará marcado por essa visão. Se a língua é vista como um fenômeno cultural, histórico, político, será planejado um trabalho pedagógico marcado por esse ponto de vista.

O conceito *língua* entendido como ato de interação entre pessoas, de forma contextualizada, individual e social ao mesmo tempo, é também nomeado *linguagem* em algumas pesquisas, cuja tendência teórica é a perspectiva histórico-cultural. A língua deixa de ser um sistema abstrato de formas desvinculado de suas condições de produção, assim como a corrente estruturalista propõe, e a definição de seu conceito passa a estar muito próxima do termo linguagem, que sempre foi mais amplo e que implica agrupamentos de diferentes signos. Entretanto, a língua numa perspectiva voloshinoviana pode ser entendida como o uso dos signos-linguísticos na relação de interação com o outro, isto é uma manifestação específica da linguagem pela palavra.

Ao usar o termo *língua* é preciso antes especificar seu conceito. Se o tomo como um conjunto de regras gramaticais, minhas ações pedagógicas são planejadas à luz da teoria estruturalista, mas se o entendo como o uso dos signos-linguísticos na relação de interação com o outro, então, minhas práticas pedagógicas serão guiadas por uma perspectiva vigotskyana. Os dois conceitos, língua e linguagem, quando entendidos em uma imbricada relação, ampliam-se e colaboram para se pensar uma forma de ensino que proporcione a imersão do aluno no universo da língua escrita. A partir

de agora usarei o conceito língua quando esta se referir especificamente ao uso do signo-linguístico.

B) A escrita é uma modalidade da língua. A escrita não é transcrição da fala.

É comum presenciar durante as observações de aulas ministradas no Ensino Fundamental I, principalmente nas classes de alfabetização, o professor pedir ao aluno que escreva o som das letras. Essa recomendação aos poucos vai se internalizando e a criança generaliza um falso conceito, passado pelo próprio professor, de que devemos escrever o que falamos, que a escrita é a transcrição da fala. Penso que isso acontece, porque os docentes não receberam formação suficiente ou não buscaram ampliar sua formação inicial em relação ao objeto de ensino, a língua. Usar essa recomendação, tida como regra, mais prejudica do que ajuda na alfabetização das crianças. Os alunos passam a empregar na escrita esse conhecimento internalizado e, então, aparecem os textos mal elaborados, porque eles os constroem com a lógica da produção da língua falada. Formular um texto escrito implica planejá-lo e realizá-lo na lógica da língua escrita.

A língua como código construído historicamente é abstrata, não é passível de ser ensinada nas escolas. São suas manifestações, oral ou escrita, que podemos ensinar às crianças. A língua, discutida teoricamente como *coisa* abstrata, é a representação de tudo que até hoje foi construído histórico e culturalmente nas modalidades vivas da língua. Não existiu a língua e depois o homem, mas o inverso, o homem construiu línguas, por meio da linguagem como atividade, nas relações de interação com outros homens. Por isso, a língua só tem existência na *atividade* e na *interação* da produção do enunciado falado ou escrito. Essa língua que está na representação do humano foi, e será sempre construída nas relações de uso. Numa perspectiva histórico-cultural, podemos afirmar que a língua é uma atividade e não um produto.

C) A língua escrita é relativamente mais estável que a língua falada, mas também se modifica, embora mais lentamente que a falada.

Todos os exemplos que podemos pensar para provar essa premissa acima não captam a mudança que está ocorrendo neste exato momento. Nós as enxergamos somente quando não mais utilizamos a língua escrita ou falada da mesma maneira. O exemplo abaixo pode ser ilustrativo:

Amigo, poys me leixades
e uos bides albur morar,
rogu' eu a Deus, se tornades
aqui por comigo falar,
que nõ aiades, amigo,
poder de falar comigo.

Amigo, pois me deixais
e vos ides alhures morar,
rogo eu a Deus, se tornais
aqui para comigo falar,
que não tenhas, amigo,
poder de falar comigo.

Amigo, porque me deixa
e vai longe morar,
eu peço a Deus, se aqui retornar
para comigo falar,
que não tenha, amigo,
poder de falar comigo.

(DUBOIS, 2006, p. 232, Apud NUNES, J. J. *Crestomatia Arcaica*. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1967. p. 319-320). Terceira versão acrescentada pela autora deste texto.

Os fenômenos de mudança ocorrem ininterruptamente. Quando os professores orientadores pedem para retirar a quantidade de gerúndio, de pontos finais que aparecem nas produções acadêmicas de seus orientandos, nesse momento, estão ocorrendo forças centrípetas e centrífugas em relação à estabilidade da língua escrita, entre os sentidos que uma geração e outra atribuem à língua escrita. Para o desgosto de muitos, aquilo que hoje podemos considerar como deformações no uso da língua escrita, pode se tornar uma regra. O uso da primeira pessoa do singular e do plural na produção das teses e dissertações ainda é uma controvérsia. Isso é mudança. Não apenas estilo. É o ponto de vista que faz o objeto!

1 . SENTIDO E SIGNIFICADO: DUAS DAS FACETAS DO SIGNO

Por quê? É filosofia. Porque é pretensão.

Millôr Fernandes

Em uma exposição não é possível recuperar toda a produção teórica sobre um determinado tema eleito para discussão. Entretanto, sabemos que o percurso de produção histórica sobre o conceito está de certa forma presente na discussão atual, seja como superação, seja como forças opostas. Todo autor pressupõe que o leitor acadêmico já tenha tido anteriormente um encontro com autores citados e consiga estabelecer uma relação responsiva aos enunciados ditos. Todas as afirmações ditas aqui poderiam ser questionadas se colocadas no crivo de uma ou outra teoria. É evidente que como o objetivo a que se propõe este texto é criar situações para se analisar o problema educacional de ensinar as crianças a ler e a escrever, usarei autores que pensam diferentemente, mas que me compõem intelectualmente, e que não poderia deixar de citá-los, pois isso seria, além de antidialético, antidialógico. E são essas tantas leituras que me fizeram pensar naquilo que aqui deixo registrado.

Estudar *sentido e significado* é colocar diante do pesquisador um objeto volátil. Se para o pesquisador isso é um problema, para os professores – aqueles que foram formados numa tradição positivista que pretendem ter em mãos sempre um objeto concreto - isso é ainda mais penoso. O

caminho a ser percorrido para entender melhor as relações entre sentido e significado, suas semelhanças e diferenças, será por meio do estudo do signo. A tese que pretendo defender é que sentido e significado se encontram e têm existência apenas no signo.

Grosso modo, podemos guardar, por enquanto, a ideia de signo como alguma *coisa* (no sentido filosófico do conceito) que substitui outra. Independentemente da teoria sobre o signo desenvolvida por um ou por outro pesquisador, pode-se dizer que, em relação à *coisa* a que se refere o signo, ele pode ser classificado em índice, sinal ou símbolo. Os leitores de Volochínov (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2014) e Volóchinov (2017) por vezes se deparam com um problema de conceitualização, pois ora o autor utiliza o termo sinal, ora signo e expressa sentidos de formas semelhantes. Sinal não seria signo? São coisas bem diferentes? Como aponta um dicionário de linguística, signo pode ser equivalente a índice, a sinal ou a símbolo.

Vejamos as diferenças apontadas:

[...] índice - ou signo - é um fenômeno mais frequentemente natural, imediatamente perceptível, que nos faz conhecer qualquer coisa em relação a um fenômeno não imediatamente perceptível: por exemplo, a cor sombria do céu é um signo - ou indício - de uma tempestade iminente; a elevação da temperatura do corpo pode ser o signo - ou indício - de uma enfermidade vias de eclodir.

[...] signo - ou sinal - faz parte da categoria dos indícios; ele possui as características do signo-indício (como o signo-indício, o signo-sinal é um fato imediatamente perceptível que permite conhecer qualquer coisa em relação a outro fato não imediatamente perceptível); mas duas condições são necessárias para que um signo possa ser considerado como sinal: a) é necessário que o signo tenha sido produzido para servir de índice. Portanto, ele não é fortuito, mas produzido com uma intenção deliberada; b) é necessário, por outro lado, que aquele a quem é designada a indicação contida no sinal possa reconhecê-la. Um signo-sinal é, portanto, voluntário, convencional e explícito. Combinado com outros sinais da mesma natureza, ele forma um sistema de signos ou código.

Signo, enfim, pode ser um equivalente de símbolo. O signo-símbolo é mais frequentemente uma forma visual (e mesmo gráfica) figurativa. O signo-símbolo é o signo figurativo de uma coisa que não tem aquele sentido; por exemplo, o signo figurativo que representa uma balança é o signo-símbolo da ideia abstrata de justiça. (DUBOIS, 2006, p. 541).

Essa classificação não é consensual para todos os estudiosos do signo. Para Saussure (1975), por exemplo, a palavra símbolo não é adequada para designar o signo linguístico. Para ele, o signo linguístico tem duas faces que se combinam de forma indissolúvel, o *significado* (conceito) e o *significante* (imagem acústica - não é o som material, mas a impressão psíquica desse som). Para um único significado é possível ter diferentes significantes. Por exemplo: *lápiz*, *crayon*, *pencil*, *Bleistift* são significantes (imagens acústicas) para um mesmo significado, ou seja, a ideia de lápis não tem nenhuma relação com os sons /l/á/p/i/s, ou com significantes escritos em outras línguas. Nessa concepção, a estátua da liberdade de Nova York não poderia ser substituída por um cavalo. No ponto de vista saussuriano, a estátua da liberdade é um símbolo, mas não um signo linguístico. É essa visão dualista entre *significado* e *significante*, que impera no ensino da língua materna.

Deixemos a visão dualista do signo, para mergulhar nossa reflexão na concepção triádica de signo. Peirce (1839-1914), fundador da ciência dos signos, a semiótica, desenvolveu um estudo dos signos que influenciou e ainda influencia pesquisas na área. A semiótica peirciana não tem nenhuma relação com a ideia de semiologia de Saussure (1857-1913), pois para este a semiologia seria um subconjunto da semiótica, porque estudaria o signo linguístico e não os signos em geral. Saussure se limitou a estudar o signo linguístico, mas Peirce não. Entretanto, este não deixou de lado o signo que nos interessa mais de perto para ensinar as crianças a ler e a escrever, o signo-palavra. Afirma Peirce (1977, p. 29): “As palavras só representam os objetos que representam e significam as qualidades que significam porque vão determinar, na mente do ouvinte, signos correspondentes”.

Chegamos a um ponto crucial para nossa discussão. A palavra em si não tem existência. É na relação com outros signos que ela ganha

o estatuto de signo-palavra. A palavra não é a protagonista no processo de aprender a ler e a escrever; o que está em jogo no ato de ensinar são os signos. Na teoria peirceana o conhecimento é a semiose, isto é, a produção dos signos ou a ação dos signos. Semiose é um processo contínuo de criar significados. Ainda com Peirce (1977, p. 76), são os signos que medeiam os significados:

Só pensamos com signos. Estes signos mentais são de natureza mista; denominam-se conceitos suas partes-símbolo. Se alguém cria um novo símbolo, ele o faz por meio de pensamentos que envolvem conceitos. Assim, é a partir de outros símbolos que um novo símbolo pode surgir [...] uma vez existindo, espalha-se entre as pessoas. No uso e na prática seu significado cresce.

Na mesma linha de pensamento Volóchinov afirma (2017, p. 95):

[...] a compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos. Essa cadeia da criação e da compreensão ideológica, que vai de um signo a outro e depois para um novo signo, é única e ininterrupta: sempre passamos de um elo sógnico, e, portanto, material, a outro elo também sógnico. Essa cadeia nunca se rompe nem assume uma existência interna imaterial e não encarnada no signo.

Estes trechos nos remetem a pensar no processo pedagógico de ensinar, no qual o objeto do ensino, o signo-palavra, é considerado no processo de semiose e, portanto, em constante movimento, fato que impossibilita ao professor estruturalista dizer ao aprendiz uma informação segura, estável e definitiva sobre o sistema da língua escrita. Gerados num universo positivista, temos dificuldade de considerar o objeto de ensino como volátil, em transformação; o que agora é já não é um pouco mais adiante. O sentido de uma palavra escrita no primeiro parágrafo de um texto já não é o mesmo quando ocupar outro lugar no mesmo texto. Os signos linguísticos se desenvolvem no uso da língua. Os termos *significado* e *sentido*, quando discutidos no âmbito da prática pedagógica do ensino da língua materna, estão muito presos a uma teoria estruturalista.

Na tentativa de explicar a diferença entre os dois termos, é possível encontrar quem diga que significado é o sentido registrado no dicionário e sentido é o significado impregnado das impressões, das sensações, das emoções e dos conhecimentos que estão inteiramente na cabeça, ou no espírito, de cada indivíduo.

Isso é uma maneira cartesiana de estudar o objeto. Depois de Peirce não temos uma única visão das coisas. É preciso considerar outras produções intelectuais sobre o tema para compreendermos a prática pedagógica. Os conceitos sentido e significado podem ser discutidos como partes do signo, mas se assim forem considerados não podem ser separados, mas somente entendidos na relação entre eles. O signo pode ser a síntese do significado (tese) e do sentido (antítese).

Para complexificar ainda mais essa discussão, basta lembrar a forma dialógica, e não dialética, de pensar de Bakhtin (2011). O signo-palavra numa concepção dialógica segue ainda outra lógica. Voltemos à concepção peirceana, com as palavras de Araújo (2004, p. 55-56):

O sujeito não é o centro da atividade linguística. [...] é *no* signo, e na atividade linguística que há intersubjetividade. Se o signo leva à interpretação, que é, por sua vez, outro signo, não há uma mente funcionando como um receptáculo contendo pensamentos que representam coisas ou estado de coisas. Há interlocutores situados. Usar signos implica interpretação, inferência, abdução. A linguagem não é um simples código de informações de mensagens cifradas a serem decifradas pela relação denotativa signo/referente. A linguagem “semiotiza” a realidade, a linguagem é o lugar onde emergem as significações. É possível inclusive afirmar com Peirce que a palavra usada pelo homem é o próprio homem, que somos semiose em ato, sistemas de significação, processos de comunicação, como diz Eco.

Se insistirmos em estudar o significado e o sentido como partes separadas dos signos abriremos mão da ideia peirceana, fundada sobre os alicerces do paradigma pragmático, de que a linguagem semiotiza a realidade, de que da linguagem emergem as significações, mas também renunciaremos a uma perspectiva de língua e linguagem, fundada no paradigma dialético, pela qual os aspectos linguísticos não podem ser reduzidos a um

sistema abstrato, porque o enunciado é produto de interação entre homens situados em um dado contexto histórico, social e cultural.

É difícil aceitar o *enunciado* como unidade de análise, pois na tradição positivista procuramos sempre a menor parte de um problema para construir o caminho seguro da construção da verdade. Ao escolhermos a palavra como a menor unidade de análise, ela deixa de existir e nossas pesquisas discutem o inexistente.

Se assim é para a pesquisa, é também para o ensino. A palavra não pode ser o objeto de ensino, mas o enunciado constituído por signo linguístico, e este só ganha existência no discurso. A unidade de análise é o enunciado no contexto extraverbal, porque é a partir dele que emergem as palavras-signos que podem ser discutidas, que podem ser ensinadas, que podem ser interpretadas. A forma que tem predominado no ensino, a escrita dos sons das letras, não constrói ao menos um signo-sinal.

Se continuarmos a pensar *significado* e *sentido* de forma restrita, bipartida, acreditando ser possível conceituar os termos fora da noção de signo, e fora da ideia de relação e de transformação, estaremos perpetuando a tradição estruturalista do ensino da língua. O *significado* registrado no dicionário não é nada. O *sentido* é inatingível em sua forma única e singular. *Sentido* e *significado* não terão existência, porque as palavras serão inexistentes, na concepção de Peirce (1977), ou então, serão palavras mortas, na visão de Volóchinov (2017), se insistirmos em apreciar esses conceitos fora do conteúdo ideológico do signo.

2 . PERCURSOS INTERPRETATIVOS: DE UM SIGNO A OUTRO SIGNO

As palavras nascem saudáveis e livres, crescem vagabundas e elásticas, vivem informes, informais e dinâmicas. Morrem quando contraem o câncer do significado definitivo e são recolhidas ao CTI dos dicionários.

Millôr Fernandes

Sentido e *significado* são separáveis apenas por abstração, apenas para fins filosófico-teóricos. Eles se dão no signo, e fora dele não têm

existência própria. Antes de abordar essa ideia, exponho como as pessoas anteriormente referidas manifestaram suas impressões sobre sentido e significado, sobre o conceito de palavra e sobre o de signo.

Quadro 2 – Conceitos de sentido, significado, palavra e signo na visão dos respondentes.

	DIFERENÇA ENTRE SENTIDO E SIGNIFICADO	PALAVRA	SIGNO
PESSOA 1 <i>Pedagogia</i> <i>(em andamento)</i> 19 anos	O sentido está além do conceito propriamente dito, está além do papel. Significado é o conceito atribuído a uma palavra, diferente do sentido que se atribuiu a algo fora do dicionário.	Palavra é a função dos códigos alfabéticos.	Signo é a codificação alfabética
PESSOA 2 <i>Pedagogia</i> <i>(em andamento)</i> 30 anos	Sentido é o que se atribui ao texto ou enunciado de acordo com a gama de implícitos que o indivíduo possui. Significado é algo exato, comum e genérico. É o mesmo para todos.	Parte que constitui a língua, pode ou não ter um sentido individual, dependendo do contexto em que for usada.	É o código alfabético, a representação gráfica da língua.
PESSOA 3 <i>Pedagogia</i> <i>Doutorado em Educação</i> <i>(em andamento)</i> 31 anos 8 anos de docência	Sentido é a construção interpretativa que o sujeito realiza a partir dos seus conhecimentos sobre um enunciado, texto ou palavra. Significado é o sentido dicionarizado da palavra.	Um tipo de signo utilizado na linguagem oral e escrita para a organização dos enunciados.	Não consigo definir, sei que faz parte do grupo da semiótica e é representado pelas palavras, gestos, desenhos aquilo que consegue representar a manifestação de comunicação
PESSOA 4 <i>Letras</i> <i>Doutorado em Educação</i> <i>(em andamento)</i> 43 anos 15 anos de docência	Sentido é a expressão pessoal do significado, sendo que este último (significado) resulta do uso da linguagem como referente. Significado é geral e o sentido é pessoal ou particular.	Palavra é signo; por meio do qual se exprime o pensamento.	Signo pode ser a palavra ou outros meios simbólicos, desde o momento que represente algo que não se apresente imediatamente.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Podemos encontrar os mesmos indícios encontrados na análise do quadro 1. As pessoas 3 e 4, que já se encontram em nível de doutorado, conseguem pensar nesses termos de forma complexa, mesmo quando não têm clareza do conceito. É o que acontece com a pessoa 3. Ao expressar sua incapacidade em discorrer sobre o tema, revela que não está mais presa às verdades simples; consegue enxergar que há um percurso complexo a ser discutido na questão. Já a pessoa 4, formada em Letras e não em Pedagogia, consegue lidar com os termos de forma mais clara e objetiva, ao reconhecer a complexidade do tema e suas diferenças. Já as pessoas 1 e 2 demonstram que o curso de pedagogia já ofereceu esse conteúdo, mas o tempo e o espaço necessário para a apropriação desses conceitos não foram suficientes. Elas manifestam a ideia de significado como algo mais estático e o sentido aparece como dinâmico. Ainda estão ligadas a uma ideia platônica dos conceitos. Para elas o significado é geral, puro e exato e o sentido é a forma como o indivíduo interpreta o significado, poderíamos aqui fazer uma referência ao sentido como a sombra do significado, que como ideia pura nunca seria atingido. O sentido seria a sombra do significado, portanto, sempre imperfeito.

A formação inicial não conseguiu desenvolver a discussão teórica necessária para pensar os conceitos fundamentais para a prática pedagógica. Não quero dizer com isso que o curso de Pedagogia deva incluir em sua grade curricular estudos linguísticos, porque isso também seria insuficiente para a formação. Os dados indicam que podemos defender a formação continuada dos professores em nível de mestrado e doutorado, pois embora a pessoa 3 ainda apresente o conceito de significado como “o sentido dicionarizado”, as manifestações revelam maior amadurecimento dos conceitos.

A ideia de que sentido e significado se dão no signo-linguístico está presente de certa forma na resposta da pessoa 4, quando expressa que uma palavra pode ser considerada signo somente quando “represente algo que não se apresente imediatamente”. É possível, que ela já tenha interiorizado essa discussão de forma mais ampliada, entretanto, a situação de coleta não lhe permitiu tempo suficiente de reflexão para a elaboração das respostas. Este é um dado a ser considerado.

Já a palavra como signo só aparece nas respostas de 3 e 4; 1 e 2 ainda estão em processo de apropriação do conceito, no entanto, é possível perceber as marcas do estruturalismo quando a pessoa 1 a relaciona com o código da língua.

Na visão peirceana, o termo *significado* no contexto semiótico significa relação. A semiose, processo de significação dos signos, é ilimitada. Os signos estão em constante transformação, assim como o seu significado. Por isso, podemos considerar percursos interpretativos em vez de significados cristalizados; um signo é aquilo que remete a outro signo que por seu turno pode ser interpretável por outro signo. Ponzio é um estudioso de Bakhtin que busca compreender o uso do conceito signo bakhtiniano a partir dos pressupostos de Peirce. Para ele (2007, p. 97), “de um interpretado (*signo*) parte um percurso interpretativo: todas as ligações de interpretado para interpretante (*outro signo que ajuda a interpretar o primeiro*) desse percurso constituem o significado do signo” (Grifos meus).

Para exemplificar, tomando como referência a tríade peirceana - *objeto, interpretante e interpretado* -, cujo signo seria a união inseparável dessas três entidades, analisemos a palavra *pegada*. Fora de um contexto ela é um som vazio, ou apenas marcas gráficas sem sentido. A palavra *pegada* seria o objeto. Para emergir o conceito (ou significado) de *pegada*, que seria a compreensão da ideia de *pegada*, o homem precisa de outro signo, sempre diferente do interpretado em questão, que lhe confira o significado. No caso da palavra *pegada* poderia ser a ideia de “passagem de animal”, ou melhor, o significado e sentidos de um signo não estão nele próprio, mas em outro.

Compreender ou interpretar algo é sempre um movimento de relação de um signo com outro. Um signo não se constrói sozinho. Se retirarmos a cadeia de relações que o constitui, apagaremos a sua existência. Se uma letra do alfabeto é apresentada sem que a criança possa fazer qualquer relação com a função da escrita, esta letra será pura marca gráfica, nem ao menos um signo-sinal. Para ensinar a escrever é preciso criar percursos interpretativos na esfera da língua escrita, na qual a criança ainda não está inserida. A função da escola é a de desenvolver o trabalho pedagógico de

inserção do aluno nesse universo da cultura escrita. Esta é uma razão para não ensinar a língua fora do contexto de uso.

A semiose se desenrola ao longo dos percursos dessa rede. Dessa rede, interpretado e interpretante constituem os nós, os pontos de cruzamento e, como os nós de qualquer rede, cessam de existir, quando se eliminam os traços que os unem. Partindo de um ponto de cruzamento, são possíveis diversos percursos interpretativos, dado que pelo mesmo ponto passam percursos diferentes, ligados por ele. (PONZIO; et al, 2007, p. 96).

Com essa reflexão, quero entender que, se considerarmos que o sentido não é estável, porque está ligado diretamente à forma como o indivíduo entende o objeto-signo, podemos igualmente dizer que o significado também não é estável, porque ele se constitui em uma cadeia de sentidos, portanto, não está dado. Sentido e significado estão implicados.

Uma criança pode não ter o conceito científico de água - como uma substância cujas moléculas são compostas por um átomo de oxigênio e dois de hidrogênio, mas é capaz de compreender que gelo e vapor são estados da água. Nesse momento da aprendizagem, a criança utiliza-se das relações de interpretação entre signo-sinais já construídos em sua relação com os outros e o meio. Quanto mais signos ela construir e quanto mais complexificar os que já possui nas relações sociais, tanto mais sentidos e significados ela terá em seu percurso interpretativo. Segundo Ponzio e outros (2007, p. 99),

Cada um desses percursos interpretativos constitui um dos vários significados que a mesma coisa pode assumir. Podemos, então, definir o significado como um dos percursos interpretativos que ligam um interpretado a uma série aberta de interpretantes. Desde que a partir de um mesmo interpretado se ramificam diversos percursos interpretativos, *cada signo é sempre mais ou menos plurívoco*. Para especificar o significado segundo o qual se deverá entendê-lo, é mister indicar em que direção se deverá seguir a partir dele. (Grifos do autor).

Sendo assim, um conceito científico só ganha existência à medida que são indicados em que direção partem os nós do percurso interpretativo

que o constituem. *Aprendizagem* - como conceito científico - para a escola piagetiana tem um significado, mas para a escola vigotskyana tem outro. Não apenas o sentido é instável, mas também o significado.

O caminho da significação é ilimitado; e nele os signos podem ter diferentes espessuras semióticas. Entre o químico e a criança, a espessura semiótica do percurso interpretativo em relação ao signo água é diferente, porque o caminho interpretativo que o químico percorre tem muitos outros signos que se constituem e se relacionam no processo de semiose; já o percurso da criança é menos espesso, porque as relações que conseguem estabelecer são menos profundas. Mesmo assim, a palavra água é signo tanto para um como para outro.

Nesse contexto, qual significado de língua escrita quer o professor que a criança elabore?

Sobre os signos apresentados no ensino da língua escrita o aluno não elabora nenhum significado estável. O sentido dado por ele aos fenômenos linguísticos é o que ele tem como significado. Sentido e significado vão se construindo juntos e se impregnam cada qual com as marcas dos outros. O significado como ideia pura e acabada está apenas para uma visão positivista da língua. Segundo Bakhtin e Volochínov (2014, p.46),

O signo se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto, indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo. Em outras palavras, *não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deixar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social.* (grifos do autor).

Se considerarmos os pressupostos volochinovianos, a apropriação da língua escrita só pode ocorrer se, antes de se registrar a marca gráfica, esta ganhar valor social. Não se começa a ensinar a escrever uma palavra, porque segundo a visão do adulto, ela é fácil de ser aprendida, mas se inicia o processo de ensino da escrita com as palavras que no universo infantil são signos construídos no enunciado, mesmo que seus percursos interpretativos tenham espessura semiótica menos densa.

Deixemos Saussure, deixemos Peirce. Passemos a Bakhtin (1895-1975) e a Volochínov (1895-1936). O signo nasce e se constitui nas relações sociais com os outros. Portanto, é no discurso que surgem as possibilidades de relações e de significação. Para entender o significado de um signo é preciso fazer um percurso interpretativo; é, portanto, por este motivo que não podemos ensinar os sons de cada letra que compõem a palavra, mas o discurso.

O papel do contexto que emoldura o discurso na criação da representação da linguagem é de importância primordial. O contexto emoldurador, como o cinzel de um escultor, aplaina os limites do discurso do outro e esculpe da empiria crua a vida discursiva a representação da linguagem: funde e combina a aspiração interior da própria linguagem representada com suas definições objetais externas. A palavra do autor, que representa e emoldura o discurso do outro, cria para este uma perspectiva, distribui sombras e luz, cria a situação e todas as condições para que ele ecoe, por fim penetra nele de dentro para fora, insere nele seus acentos e suas expressões, cria para ele um campo dialogante. (BAKHTIN, 2015, p.155).

Passemos à última parte dessa discussão, cuja intenção é propor um caminho metodológico para ensinar crianças do ensino fundamental a ler e a escrever inseridos no campo dialogante do discurso.

3 . PARA UMA METODOLOGIA DE ENSINO DA LÍNGUA BASEADA NO DISCURSO

Quando os eruditos descobriram a língua, ela já estava completamente pronta pelo povo. Os eruditos tiveram apenas que proibir o povo de falar errado.

Millôr Fernandes

O quadro 3 apresenta o que pensam os professores respondentes sobre o conceito de aprendizagem e sobre os métodos de ensino.

Quadro 3 – Aprendizagem e métodos específicos para ensinar a língua na visão dos respondentes.

	APRENDIZAGEM	MÉTODO ESPECÍFICO PARA O ENSINO DA LINGUAGEM
PESSOA 1 Pedagogia (em andamento) 19 anos	O sujeito aprende de acordo com seu interesse e motivação. Porém, ele está em constante aprendizagem diante do meio que está inserido. O sujeito pode aprender de diversas formas a partir daquilo que lhe tocou, internalizando o que teve influência para si.	Creio que não existe método específico para ensinar linguagem, porém existem métodos mais eficazes para ensinar tendo bons resultados.
PESSOA 2 Pedagogia (em andamento) 30 anos	O sujeito aprende em seu contexto real, na provocação da necessidade, quando ele vê sentido no que se aprende.	Não existe um método para ensinar a linguagem, existe uma linha teórica que norteia as ações do docente.
PESSOA 3 Pedagogia Doutorado em Educação (em andamento) 31 anos 8 anos de docência	Aprende na interação com outros sujeitos, na interação com o meio, com a imitação e com a mediação do <u>outro</u> ou de <u>instrumentos</u> .	Sim existe.
PESSOA 4 Letras Doutorado em Educação (em andamento) 43 anos 15 anos de docência	Pela interação e mediação simbólica.	Creio que não. Se existisse seria uma abordagem hegemônica do ensino

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Todas as quatro pessoas concebem que a criança aprende por um processo de interação, de relação com outras crianças e envolvidas em situações reais de ensino. Parece-me que nesse aspecto a formação dos profissionais trouxe aportes teóricos que entendem o homem numa perspectiva histórico-cultural. Essa forma de significar a aprendizagem é o primeiro passo para escolher um processo de ensino da língua escrita que tenha como ponto de partida o discurso.

O problema que se coloca quando se discute essa perceptiva teórica é sua materialização no processo de ensinar, de forma que seja fiel aos seus princípios norteadores. Com exceção da pessoa 3, todos responderam que não há um método específico para o ensino da língua. Segundo a respondente 2 “existe uma linha teórica que norteia as ações do docente”. Eu também tomo esta premissa como ponto de partida. Se considerarmos tudo o que foi discutido anteriormente, especialmente sobre a semiose infinita no processo de relação entre signos, seria incoerente escolher um método de ensino, porque os métodos propõem caminhos e etapas que enrijecem o percurso de apropriação da escrita. Se a proposta for iniciar o ensino apresentando as letras do alfabeto para depois escrever as palavras; se a proposta for identificar o fonema correspondente de cada grafema, para depois escrever todas as palavras a partir do som; se a proposta for partir de uma palavra para identificar as letras que a compõem, correremos o risco de que as crianças aprendam um código convencional de transcrição, mas não aprendam a língua escrita. Para Bakhtin e Volochínov (2014, p. 97),

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura sinalidade não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo [...]

Para ensinar numa perspectiva histórico-cultural, didaticamente precisamos construir um contexto que possibilite geração de signos, e, considerando o que foi discutido acima, isso somente seria possível a partir do discurso, porque é por ele que mergulharmos nos percursos interpretativos que um conjunto de indivíduos situados histórica e culturalmente criaram. A língua escrita não pode ser higienizada de seu contexto, ou seja, não há nenhuma possibilidade de qualquer palavra ganhar sentido fora do discurso. Para Geraldí (1997, p. 119),

De duas perspectivas diferentes pode ser encarada, então, uma língua: ou ela é vista como instrumento de comunicação, como meio de troca de mensagens entre as pessoas, ou é ela tomada como objeto de estudo, como sistema cujos mecanismos estruturais se procura identificar e descrever. Resultam daí dois objetivos bem diferentes a que se pode propor um professor no ensino de uma língua: ou o objetivo será de-

envolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão de mensagens – *o uso da língua* – ou o objetivo será o conhecimento do sistema linguístico – *o saber a respeito da língua*. (Grifos do autor).

Para saber a respeito da língua é preciso antes usar a língua. A escola tem feito o caminho inverso. A criança chega à escola com a língua oral, mas não com a escrita. Analisar e ensinar as minúcias da língua escrita não será o caminho adequado para alguém que ainda não tem o significado de língua escrita. Ao ter o discurso como objeto de estudo, os alunos farão o movimento contrário; analisarão o discurso, apresentado em qualquer gênero que seja, poderão compreender cada signo em função do todo, porque é assim que vão se ativando os percursos interpretativos, e em particular, os que participam do debate. No confronto com os diferentes signos, sentidos e significados, que cada participante do discurso oferece, é que se pode adensar a espessura semiótica dos percursos interindividuais de significação de cada criança.

A tradição escolar prioriza a tarefa registrada, mas não as aulas interativas no contexto da escola básica. Seguir uma perspectiva sócio-histórica-cultural de ensino é não fazer uso de cartilhas ou quaisquer métodos que indiquem etapas rígidas a serem seguidas. É partir de uma situação real e concreta, em que todos estejam implicados, inclusive o professor. Além disso, é fundamental que antes de qualquer empreitada prevista pelo trabalho pedagógico as crianças saibam o porquê nela estão envolvidos.

Uma possibilidade seria planejar o trabalho pedagógico considerando-se quatro eixos norteadores para o desenvolvimento das atividades: contexto extratextual, leitura, texto gráfico e palavra, respectivamente.

Pelo uso da língua escrita os sentidos plurais aparecerão no grupo e o consenso (significado) poderá ser construído, mesmo que provisoriamente. Para que o contexto extratextual exista, o professor deveria criar espaços para que as crianças conversem sobre seus temas diariamente. Não é possível eleger um tema para o ensino que não tenha impacto naquele grupo. Os alunos trazem temas e o professor busca outros para ampliar o nível de conhecimento. Se os alunos não os trazem espontaneamente, o

professor cria ambiente para que eles surjam. O contexto extratextual não tem materialidade, senão nos levantamentos de conhecimentos prévios que antecedem o encontro com o material impresso que será apresentado para a criança.

Tomemos como exemplo um trabalho hipotético com uma notícia de jornal, a partir de uma dada situação comentada por um dos alunos em um momento específico da aula em que alunos e professor conversem sobre questões sociais. Neste contexto, pode surgir o tema *vacinação contra o sarampo*. No eixo do contexto extratextual, haveria uma conversa livre, mas coordenada pelo professor em que cada criança produziria enunciados sobre aquilo que já consegue criar sentido: o que é sarampo, como surgiu o sarampo, por que a necessidade de vacina, quem sabe o que é vacina, quais os meios de comunicação que avisam a população sobre as datas de vacinação e tantos outros temas que as crianças e o professor poderão levantar. É fundamental que as crianças produzam os discursos orais sobre os temas que serão foco do trabalho com a língua escrita. Sem a motivação inicial, a necessidade de conhecer mais não aparece e o engajamento na atividade não existe. O tempo físico dessa atividade deve ser privilegiado. Conversar com os alunos não é perder tempo, é colocar a língua em atividade.

Na sequência, é preciso alimentar essa conversa temática com outras informações. É o momento da leitura, mas se a classe ainda não consegue criar sentidos a partir das marcas gráficas, é o professor que fará a proferição do texto. Após esta atividade, haveria um encontro de discursos, e ajustes seriam feitos nos percursos interpretativos de cada aluno, que poderiam adensar a espessura semiótica de seus signos ou iniciar a constituição de outros. Um novo momento de diálogo aconteceria: quem é esse autor, o que pensa sobre o caso, por que resolveu escrever, quais foram os argumentos utilizados para convencer a população sobre a importância da vacinação, o que não foi dito, quais os conhecimentos que tínhamos no primeiro debate que aparecem no texto, quais os conhecimentos novos e tantos outros aspectos que poderiam alongar esta lista. Nesses dois eixos – contexto extratextual e leitura – não existe registro de trabalho escrito. A tradição escolar não gosta de caderno vazio, mas para que a mente seja

alimentada é preciso parar o registro para dar espaço ao discurso produzido pelo “eu” e por “outros”, que em comunhão produzirão conhecimentos.

No eixo *texto gráfico*, o professor analisaria com os alunos os aspectos físicos, gráficos do texto. Se a criança ainda não consegue ler sozinha, ao menos poderá perceber a organização espacial do texto. Questões importantes se colocam nesse momento: como o autor iniciou seu texto? Ele conta uma história ou traz uma informação de caráter social? Faz descrições longas ou apenas apresenta os dados de forma objetiva? Como o texto é finalizado? Por que está organizado em colunas? O que são os espaços em branco antes de cada parágrafo? E inúmeras outras peculiaridades que poderão surgir quando o professor permite que a criança pense e pergunte durante seu processo de apropriação da língua escrita, que é ao mesmo tempo coletivo, único e singular.

Somente no *eixo palavra* é que as crianças poderiam escrever seus próprios textos, a partir de seus próprios discursos que já foram alimentados por outros numa cadeia ininterrupta. É preciso antes planejar o que dizer: sobre o que escrever, a tese de escrita para que essa oriente o início e o final da produção; quais os argumentos a ser utilizados para convencer o leitor. Em seguida, escrever-se-ia o texto, porque ele estaria inserido em um projeto real de aprendizagem, como por exemplo, folhetos informativos para serem distribuídos aos pais na entrada e saída da escola. Textos produzidos para um leitor real ganham vida e, conseqüentemente, estarão numa perspectiva do ensino vivo da língua. Uma, duas ou mais versões deste primeiro esboço seriam trabalhadas, e nessas versões o professor mostraria ao aluno como as pessoas mais experientes usam a língua escrita em suas particularidades.

A proposta de ensinar a escrever e a ler a partir de discursos múltiplos inseridos em situações reais de ensino coloca em marcha o processo de significação dos signos com seus sentidos e significados relativamente estáveis.

CONCLUSÃO

O objetivo deste artigo foi o de discutir a importância da formação do professor que atua na educação básica, especificamente no que se refere ao ensino do ato de ler e o de escrever, numa perspectiva histórico-cultural. A discussão demonstrou que é preciso conhecer melhor o objeto de ensino para se elaborar propostas pedagógicas mais condizentes com a própria natureza daquilo que se pretende ensinar.

Não ter clareza sobre os conceitos de língua e de linguagem que adotamos no processo de ensinar a ler e a escrever é correr o risco de ensinar numa perspectiva estruturalista, arraigada em nossa tradição escolar, uma visão dicotomizada que separa a língua de seu uso. É a forma como o professor concebe o conceito de língua que conduzirá suas ações pedagógicas.

É no discurso e por meio do discurso que a criança se integra à vida social. É no discurso e pelo discurso que a criança poderá dar sentidos e significados em seu percurso de aprendizagem da língua como instrumento de interação social.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, I. L. *Do signo ao discurso: introdução a filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BAGNO, M. *Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii*. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. *Teoria do romance I- A estilística*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- FERNANDES, M. *Millôr definitivo: uma antologia de a bíblia do caos*. Porto Alegre: LP&M, 2000.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

PONZIO, A.; CALEFATO, P.; PETRILLI, S. *Fundamentos de filosofia da linguagem*. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1975.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.