

LINGUAGEM LITERÁRIA E PENSAMENTO: APROXIMAÇÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS À LUZ DA SEMIÓTICA E DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL

*LITERARY LANGUAGE AND THOUGHT: THEORETICAL METHODOLOGICAL
APPROACHES IN LIGHT OF SEMIOTICS AND HISTORICAL-CULTURAL THEORY*

*EL LENGUAJE LITERARIO Y EL PENSAMIENTO: ACERCAMIENTOS TEÓRICO-
METODOLÓGICOS A LA LUZ DE LA SEMIÓTICA Y DE LA TEORÍA HISTÓRICO-
CULTURAL*

Marta Regina Furlan de Oliveira¹

Luiz Carlos Migliozi Ferreira Melo²

¹*Doutora em Educação pela UEM. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Londrina – PR - Brasil.*

²*Doutor em Semiótica e Linguística Geral pela USP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Londrina - PR – Brasil.*

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar aspectos do desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir do uso do texto literário em sala de aula. A análise é feita a partir do diálogo teórico da Semiótica de linha francesa e dos fundamentos da teoria histórico-cultural de Vygotsky, em que pela reflexão e análise, faz uma crítica aos modos como são utilizados os textos no processo de ensino e aprendizagem escolar que acabam inibindo a construção do pensamento elaborado e crítico pelo aluno. Neste artigo, mostram-se, ainda, exemplos de leitura de contos da literatura infantil que podem desenvolver uma ação reflexiva no aluno e, ao mesmo tempo, direcionar o trabalho literário em favor do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do próprio pensamento elaborado enfatizado por Vygotsky (1989) em diálogo com as contribuições da Semiótica literária. A partir desse exercício crítico, podem-se pensar novas alternativas para o trabalho com a linguagem literária na escola em qualquer nível de ensino.

Palavras-chave: Linguagem; Literatura; Pensamento; Semiótica; Histórico-Cultural.

Abstract: This paper analyzes aspects of the development of higher psychological functions, through the use of the literary text in the classroom. The analysis is based on the theoretical dialog of French Semiotics, and on Vygotsky's fundamentals of historical-cultural theory in which, through reflection and analysis, he makes a critique of the ways in which texts are used in the teaching and learning process in schools, which end up inhibiting the construction of elaborate and critical thinking by students. In this article, we show examples of tales from children's literature that can develop reflection by the student, and at the same

time, direct the literary work toward the development of higher psychological functions, and elaborate independent thought, as emphasized by Vygotsky (1989) in dialogue with the contributions of literary semiotics. Based on this critical exercise, new alternatives can be proposed for working with literary language in schools, at any level of education.

Keywords: Language. Literature; Thought; Semiotics; Historical-Cultural.

Resumen: El objetivo de este trabajo es analizar los aspectos del desarrollo de las funciones psicológicas superiores del texto literario para utilizarlo en el aula. El análisis se hace a partir del diálogo teórico de la Semiótica de línea francesa con los fundamentos de la teoría histórico-cultural de Vygotsky, en el que, mediante la reflexión y el análisis, se trata de una crítica de las formas en las que se utilizan los textos en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela y que inhiben la construcción de un pensamiento elaborado y crítico de los estudiantes. En este artículo se muestran también otros ejemplos de lectura de los cuentos de la literatura infantil que pueden estimular una acción reflexiva en el estudiante y, al mismo tiempo, dirigir la obra literaria hacia el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y de su propio pensamiento elaborado subrayado por Vygotsky (1989) en el diálogo con los aportes de la semiótica literaria. A partir de este ejercicio crítico, se puede pensar en nuevas alternativas para trabajar con el lenguaje literario en la escuela en cualquier nivel de la educación.

Palabras clave: Lenguaje; Literatura; Pensamiento; Semiótica; Histórico-Cultural.

Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra (Nélson Jahar Garcia).

Ao tratar da linguagem literária nos espaços formativos, há a necessidade de compreender como tem se configurado o trabalho pedagógico com os textos literários em sala de aula. O professor comprometido com o ensino e a aprendizagem deseja respostas concretas, não apenas como problema teórico, mas também como ações práticas. Na busca por metodologias adequadas, o professor, muitas vezes, recorre a ações didáticas cerceadoras, técnicas e repetidoras do conhecimento como alternativa para o desenvolvimento das habilidades de leitura, de interpretação e de produção textual.

Essa simples situação levanta diversos e profundos problemas: Qual é o papel da literatura no trabalho escolar? Quais são as possibilidades de trabalho a partir do texto literário, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores? Para isso, é necessária uma teoria da aprendizagem que possa explicar como se desenvolvem as capacidades intelectuais do aluno à luz dos textos literários. É fundamental a compreensão de como se processam o pensamento e a linguagem pelo aluno.

O objetivo deste artigo é analisar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que são funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem por meio da atenção voluntária, percepção, memória e pensamento, sendo considerados pela teoria histórico-cultural como as máximas qualidades humanas. Diante disso e, a partir do uso do texto literário na educação escolar, é possível se realizar um diálogo entre a Semiótica de linha francesa e os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. Pela análise interpretativa do texto, torna-se possível a construção subjetiva da relação entre o enunciador e o enunciatário, além de reconstruir o contexto sócio-histórico no qual a obra se insere.

PENSAMENTO E LINGUAGEM À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

o homem não se limita à impressão imediata do que o circunda, está em condições de ultrapassar os limites da experiência sensível, de penetrar mais profundamente na essência das coisas. O homem pode abstrair características isoladas das coisas, captar os profundos enlaces e relações em que se encontram (Luria).

Vygotsky (2008) percebeu a necessidade de estudar o comportamento humano enquanto fenômeno histórico e socialmente determinado. Configurou diferentes possibilidades de análise da subjetividade e da constituição do sujeito. Correlacionou a natureza humana ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, além de ter constituído um papel fundamental na introdução da Cultura na formação da psique humana, levando a uma mudança nos paradigmas da Psicologia. Logo, era preciso desenvolver um novo método que possibilitasse a compreensão da natureza do comportamento humano como parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie.

Vygotsky (2001a) interessou-se pelo estudo da linguagem e suas relações com o pensamento. A relação entre ambos é constituidora do sujeito. A constituição das funções complexas do pensamento é veiculada principalmente pelas trocas sociais e, nesta interação, o fator de maior peso é a linguagem, ou seja, a comunicação entre os homens. Para interagir com o mundo, a criança dispõe de instrumentos que medeiam tal interação. Estes instrumentos, para Vygotsky, podem ser de natureza: física e simbólica.

A principal função da linguagem é a da interação social. Conforme Oliveira (2003, p. 42), “é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem”. Desse modo, a linguagem pode ser considerada como comunicação e como pensamento generalizante. O uso da linguagem implica uma função generalizada do mundo: por meio da palavra, pode-se abstrair, generalizar, classificar. A linguagem nasce com a consciência da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Sendo assim, o surgimento da linguagem só pode ser compreendido em relação à necessidade que os homens sentem em dizer alguma coisa (MARX, 1985).

Em Vygotsky (2008), o ser humano existe na continuidade e ruptura entre o biológico e o cultural. Continuidade porque o cultural supõe o biológico para poder constituir-se; ruptura porque o biológico é transformado sob a ação do

cultural. Essa transformação é possível porque o homem criou meios simbólicos que, à semelhança dos meios técnicos, transformam aquilo sobre o que agem. Desse modo, o desenvolvimento psicológico não pode ser pensado como um processo descontextualizado: o funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos para ordenar o real.

Vygotsky (2001a) busca compreender a história da espécie humana a partir de três importantes princípios. Pelo primeiro princípio, vê-se que as funções psicológicas têm um suporte biológico e são produtos da atividade cerebral. Assim, a estrutura e os modos de funcionamento do pensamento humano são constituídos ao longo da história da espécie (social) e do desenvolvimento individual (biológico). Como segundo princípio, tem-se o “funcionamento psicológico pautado pelas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior”, as quais se desenvolvem num processo histórico, dinâmico e dialético em favor do desenvolvimento das funções psicológicas superiores: modo de o homem organizar e explicar o mundo. O terceiro princípio afirma a “relação homem e mundo sendo mediada por sistemas simbólicos”, no caso, a linguagem, uma vez que, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas.

A mediação do professor constitui o processo de intervenção pedagógica como um elemento intermediário numa relação que deixa de ser direta e passa a ser conduzida pelo binômio professor-aluno. A relação mediada possibilita ao indivíduo, no processo de desenvolvimento, alterar os conceitos elementares e instintivos em favor dos conceitos psicológicos superiores, que, pelo social, são internalizados, compreendidos e conscientizados pelo indivíduo, independentemente do objeto, ou seja, o indivíduo associa fogo à dor e não volta a praticar o ato.

Molon (2009) informa que a dimensão intersubjetiva não é dimensão do outro, mas a dimensão da relação com o outro. O processo de internalização não é mera reprodução e/ou cópia, mas que existe dependência mútua entre os planos inter e intrassubjetivos, e que esses processos acontecem pela mediação social.

Góes (1991, p. 20-21) afirma:

Se o plano intersubjetivo não é plano do outro mas o da relação com o outro, se o reflexo do plano intersubjetivo sobre o intra-subjetivo não é de caráter especular e se

as ações internalizadas não são a reprodução de ações externas mediadas socialmente, então o conhecimento do sujeito não é dado de fora para dentro, suas ações não são linearmente determinadas pelo meio nem seu conhecimento é cópia do objeto. Não se trata, pois de um sujeito passivamente moldado pelo meio. Por outro lado, posto que há uma necessária interdependência dos planos inter e intra-subjetivo, a gênese de seu conhecimento não está assentada em recursos só individuais, independentes da mediação social ou do significado partilhados. O sujeito não é passivo nem apenas ativo: é interativo.

Há duas premissas fundamentais na teoria vygotskiana: *"o conhecimento é constituído na interação entre sujeito e objeto e a ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada"* (VYGOTSKY, 1989 p.25). A partir desses princípios, pode-se compreender como se processam as formas sociais da vida humana, bem como a formação do pensamento infantil. Neste aspecto, pode-se pensar em aproximações teóricas com a Semiótica, em que a partir das "marcas" do texto, analisa-se o contexto histórico e social, bem como as relações constituídas entre sujeito e objeto e sujeito e o outro.

Luria (1990a) afirma que, desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, de fazer as coisas, suas normas, os juízos de valor, seu modo de falar e de pensar, integrando-a aos significados que foram produzidos e acumulados historicamente. A cada nova geração, as formas e os conteúdos dos pensamentos não são apenas internalizados, são também transformados, conforme as necessidades que os homens encontram em diferentes momentos da sua vida. É na e pela interação com os outros sujeitos que o sujeito se constitui. O ser humano necessita estabelecer uma rede de contatos com outros seres humanos para incrementar e construir novos conceitos. O outro social torna-se altamente significativo para as crianças que estão no auge do seu desenvolvimento, uma vez que assume o papel de meio de verificação das diferenças entre as suas competências e as dos demais, para, a partir deste processo, formular hipóteses e sintetizar ideias acerca desses laços constituídos, tornando um processo interpessoal num processo intrapessoal.

Vygotsky (1998, p.75) afirma:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

Tomam-se, portanto, as relações sociais como princípio educativo e a linguagem como unidade de análise. São abordadas questões específicas relativas aos conceitos de pensamento – consciência e de linguagem nessa concepção, argumentando que os elementos mediadores do pensamento se farão instrumentos e signos, que podem ser mediados por propostas orientadoras do pensamento. No caso, o professor pode, em sala de aula, envolver os alunos no contágio de reflexões críticas com uso de textos literários diversificados e previamente selecionados.

Os instrumentos, entendidos aqui como ferramentas de trabalho, por exemplo, se constituem, segundo Marx (1985), em elementos interpostos entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando a possibilidade de transformação da natureza. Os instrumentos carregam consigo a função social para a qual foram criados, por exemplo: machado, vasilha, caneta, tesoura, etc. Esses instrumentos são externos ao indivíduo, voltados para fora dele e auxiliam-no em suas ações concretas. Assim, esses instrumentos constituem objetos sociais e são mediadores da relação entre o indivíduo e o mundo.

Marx (1985), ao se referir à questão do trabalho e aos modos de produção do homem, esclarece acerca da função mediadora que o trabalho desempenha nas relações do homem com a natureza e entre si. Para Marx, o trabalho é a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza, cria a si mesmo. A base da sociedade está no trabalho. É nele que o homem se faz homem, constrói a sociedade, transforma-a e faz a história. As mudanças históricas na sociedade também produzem modificações na consciência e no comportamento dos homens. O desenvolvimento do trabalho faz com que os homens consolidem seus laços societários. Num determinado momento de sua evolução, os indivíduos tiveram a necessidade de dizer algo uns aos outros e dessa necessidade nasceu a linguagem, que possui o papel fundamental na comunicação e na constituição da formação da consciência do indivíduo (MARX, 1985).

Os signos constituem-se em elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações. São orientados pelo próprio sujeito e o auxiliam em seus processos psicológicos. Na sua forma mais elementar, os signos são marcas externas que auxiliam nas tarefas que exigem memória e atenção. Sua origem é análoga à invenção e ao uso dos instrumentos/ferramentas, só que auxiliam nos processos psicológicos e não necessariamente nas ações concretas, como é

o caso dos instrumentos. Consistem-se, ainda, na representação da realidade e podem referir-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presente.

Constantemente, o indivíduo recorre à mediação de vários signos para ampliar as possibilidades de armazenamento de informações e de controle da ação. Nesse sentido, a memória mediada por signos é, pois, mais poderosa que a memória não mediada. Alguns exemplos acerca desse assunto: fazer uma lista de compras por escrito; utilizar um mapa para encontrar um local; dar um nó no lenço para não esquecer o compromisso, entre outros.

Luria (1986, p.12) afirma que os homens, diferentemente dos animais, dominam novas formas de reflexão da realidade, ampliando suas experiências de sensível, imediata para abstrata, racional. Esta é a "particularidade que caracteriza a consciência humana, diferenciando-a do psiquismo dos animais. Este traço, a capacidade do homem transpor os limites da experiência imediata, é a peculiaridade fundamental de sua consciência".

Luria (1986, p.13) afirma que:

O significado disto é que o comportamento animal não ultrapassa os limites da experiência sensível imediata, enquanto que o homem assimila facilmente esse princípio abstrato, reagindo não de acordo com a experiência imediata passada, mas em correspondência com o princípio abstrato dado. O homem vive não só no mundo das impressões imediatas, mas também no mundo dos conceitos abstratos. Acumula não só sua experiência visual imediata, mas também assimila a experiência social, formulada no sistema dos conceitos abstratos. Consequentemente o homem, diferentemente dos animais, pode operar não somente em um plano imediato, mas também em um plano abstrato, penetrando assim profundamente na essência das coisas e suas relações.

Os signos auxiliam o sujeito na constituição do pensamento, sendo que Vygotsky (1989), em sua obra "A formação Social da Mente", dá o exemplo do lápis como instrumento de escrever e que pode vir a ser utilizado por outras funções. Vygotsky (1989, p.26-27) acredita que é da relação entre a fala e a inteligência prática, em outras palavras, da combinação entre o instrumento e o signo, que emergem as funções cognitivas superiores. A esse respeito ele escreve:

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência do comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento (...). O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes do desenvolvimento, convergem.

As coisas, os objetos, as situações não são captados somente de forma imediata e aparente, mas pelos reflexos de seus enlaces e relações. Um mesmo objeto pode servir de objeto de estudo de diversas dimensões: física, social, econômica, cultural, educacional, conforme os propósitos e as intenções que se têm a respeito do objeto. Diante disso, emancipam-se nossas leituras para além do imediato, da experiência sensorial, ou seja, da vivência coletiva, em prol da formação dos conceitos abstratos que permitem penetrar mais profundamente na essência das coisas (LURIA, 1986).

O uso da fala pelas crianças é de extrema significância para Vygotsky (2008, p. 12):

elas não só agem na tentativa de atingir seu objetivo como também falam (...). Ela aumenta em intensidade e torna-se mais persistente toda vez que a situação se torna mais complicada e o objetivo mais difícil de ser atingido (...). Qualquer tentativa de bloqueá-la torna-se inútil ou pode-se provocar uma paralisação da criança diante do desafio.

Marx (1985) enfatiza que o homem, por mediação dos signos e do pensamento, pode interiorizar, mentalizar, analisar e até modificar o projeto mesmo antes de executá-lo. Enfatiza o trabalho humano e a consciência. Para ele, o homem coloca-se numa relação intencional de transformação das forças que a natureza lhe impõe. O homem define-se a partir de leis biológicas e de determinações históricas e pode elaborar previamente um projeto a partir da consciência. Desse modo, a consciência torna-se uma possibilidade ativa do ser humano, regulando suas ações mediante uma meta que pode planejar mesmo antes de iniciá-las. Na sequência, Marx (1985, p. 161) usa o exemplo clássico:

A aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constroem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo o pior dos arquitetos difere, de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que, antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. No final do processo do trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de ele começar a construção. O arquiteto não só modifica a forma que lhe foi dada pela natureza, dentro das restrições impostas por ela, como também realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios e o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade.

O pensamento e a linguagem têm origens diferentes e desenvolvem-se segundo trajetórias diferentes e independentes, antes que ocorra a estreita relação entre esses dois fenômenos. O homem opera no plano da consciência e utiliza um sistema semiótico articulado e internalizado. Sabe que tem medo e é capaz de transmitir a outros essa informação de uma maneira muito mais complexa e

precisa do que a contaminação emocional possível entre os animais. Vive e sabe que vive, pensa e sabe que pensa, auto-observa-se, age deliberadamente sobre seu próprio universo psicológico. Acredita-se que é por meio dos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança que ocorre o seu crescimento intelectual, ou seja, a constituição do pensamento sintético e elaborado (VYGOTSKY, 1989; 2001a).

Na relação com o outro, a criança vai se apropriando das significações socialmente construídas, uma vez que é o grupo social que, por meio da linguagem e das significações, possibilita o acesso a formas culturais de perceber e estruturar a realidade. O papel da linguagem no estabelecimento do pensamento é de vital importância. Vygotsky (1989) inclui a história do pensamento da criança na história da cultura e da sociedade, demonstrando as estreitas relações entre os estudos psicológicos, antropológicos e sociológicos no grande empreendimento de explicar o desenvolvimento da consciência e do pensamento humano.

LINGUAGEM LITERÁRIA E SEMIÓTICA

A vida em busca de sentido (GREIMAS, A.J.).

Desde sua gênese, por volta das últimas décadas do século XVII, a literatura infantil tem-se voltado, de forma enfática, à formação de seu receptor em potencial: a criança. Atestam essa intenção as primeiras obras destinadas ao público infantil, como as fábulas de La Fontaine, publicadas entre 1668 e 1693, e os contos de fadas de Charles Perrault, vindos a público em 1697. Densamente imbuída de caráter educativo e moral, a produção literária dessa época cumpria as funções do texto literário em que à literatura cabe o papel de unir o útil ao agradável, a função de deleitar e, ao mesmo tempo, a de instruir o leitor. Transcorridos três séculos de existência do gênero literário, intensificam-se os estudos a seu respeito, no processo de compreensão do texto literário como uma possibilidade de interação entre enunciados e enunciatários ou entre autor e leitor.

Nesse sentido, no contexto atual, ao pensar sobre a linguagem literária na escola, percebe-se a necessidade de resignificação do trabalho texto-leitor, em favor de uma linguagem que se aproxime efetivamente do pensamento elaborado por professores e alunos. Cria-se, dessa forma, um universo ficcional em que o

aluno é levado a sentir o prazer ao ler e, ao mesmo tempo, é chamado a refletir criticamente sobre a realidade em que vive, uma vez que se vê projetado no texto. Neste caso, opta-se pela compreensão da linguagem pela Semiótica de linha francesa como possibilidade de reflexão. A semiótica, especificamente a de filiação greimasiana¹, portanto, inclui-se entre as reflexões que vêm responder diretamente a esse chamado, que reclama o reconhecimento de um objeto, ao mesmo tempo em que convida a um modo científico de tratá-lo (CORTINA; MARCHEZAN, 2007).

De acordo com Bertrand (2003, p.11), é importante considerar que o objeto da semiótica é o sentido apreensível pelo resultado da função semiótica da linguagem, ou seja, é a reunião dos planos da expressão e do conteúdo. O que diferencia esta linha teoria de outras é “o parecer do sentido”, que pode desenvolver-se por meio da linguagem verbal, não verbal (visual, plástica, gestual, musical, etc.) ou sincrética, como o cinema, que agrupa algumas dessas linguagens, daí sua relação com a teoria histórico-cultural, com a linguagem e com o pensamento.

Seu objeto de reflexão é a significação como resultado de articulações do sentido. É essa constituição do sentido que a semiótica busca expressar, opondo-se, portanto, ao posicionamento de que “sobre o sentido nada se pode ou se deve dizer, por ser evidente ou intraduzível, recusando também a paráfrase, pessoal, impressionista, a interpretação intuitiva” (BERTRAND, 2003, p.12). Nesse sentido, há a necessidade de se estabelecer a linguagem e o pensamento reflexivo e com significação tanto por professores quanto alunos. Essa visão relaciona-se ao postulado marxista de que a sociedade humana é uma totalidade em constante transformação.

É interessante afirmar que, conforme Cortina e Marchezan (2007), a preocupação da semiótica traduz-se na explicitação clara de qual sentido se constitui, ou seja, busca-se o quê, mas por vias do como; pelo processo do parecer verdadeiro – o simulacro envolvido pela totalidade e contextualização da linguagem analisada. A semiótica, portanto, concebe o processo de produção do texto como um percurso que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, num processo de enriquecimento semântico.

Desse modo, como mostra Cortina e Marchezan (2007, p.394), pode-se citar, conforme os autores que:

A semiótica define-se como uma teoria geral da significação. Uma teoria da linguagem. Não uma teoria particularmente linguística, embora sua herança o seja. A descrição da significação em níveis, que propõe, constitui um modelo de previsibilidade comum a textos verbais, não verbais e sincréticos, que tem seu processo de textualização descrito por semióticas específicas.

Diante disso, considera-se que esse percurso gerativo de sentido tem suas bases predominantemente assentadas na Linguística. Desse modo, a linguagem literária como possibilidade para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é também base para a constituição do sentido e da significação pela Semiótica. Acredita-se na necessidade de um trabalho em espaços formativos em que a linguagem literária seja utilizada como sentido e reflexão, em favor do pensamento elaborado e crítico e não meramente como pretexto para o trabalho técnico da leitura e escrita.

A linguagem literária é uma arte que trabalha essencialmente com recursos da imaginação, pois depende principalmente do potencial de seu autor, na elaboração de sua narrativa, de seus personagens, de suas ações e tramas. O leitor, com sua capacidade de conectar-se a esse universo criativo, acrescenta-lhe de maneira particular o seu mundo, e assim, ao ler, comunga desta linguagem, participando, assim, com suas próprias experiências deste rico universo. Pode-se inferir que, pela Semiótica, é possível desenvolver uma análise precisa e complexa, em que o discurso acontece, respeitando a ordem da estrutura e do acontecimento, permitindo ao aluno vivenciar um processo de leitura crítica e reflexiva sobre o texto literário.

O TEXTO LITERÁRIO E O DIÁLOGO ENTRE SEMIÓTICA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Semiótica e a Teoria Histórico-Cultural preocupam-se com a compreensão crítica e reflexiva do texto pelo leitor, superando a visão tecnicista e instrumental da razão. Pela Semiótica, o texto precisa ser visto em seu processo de construção de sentido. Pela Teoria Histórico Cultural, o pensamento é constituído pela linguagem e o indivíduo se constitui no processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, os espaços formativos precisam ressignificar o trabalho com o texto literário. Em contrapartida, tem-se configurado práticas pedagógicas na contemporaneidade que estão distante do que deveria ser o trabalho com textos em

sala de aula. Os alunos são conduzidos para a *performance* da reprodução caótica sobre o texto, em que não há necessidade de uma reflexão sobre o texto lido.

Cachorro ciclista

Cachorro também sabe pedalar. No Japão, o dálmata Momotar vem encantando adultos e crianças com suas habilidades em cima de uma bicicleta. Momotar tem 3 anos e seu dono garante que o animal aprendeu a pedalar em apenas seis semanas. O dálmata ciclista virou até estrela de televisão, participando, constantemente de programas.

Revista Zá, abril 1997.

A partir do texto "Cachorro Ciclista", vêm-se questões retiradas de exercícios de interpretação de texto, que são destinadas às crianças de anos iniciais do ensino fundamental. As questões são basicamente decodificações linguísticas do texto, sem necessidade de reflexão e de compreensão do texto. Eis as questões a seguir:

-
1. *Em que revista foi publicada esta notícia? (Zá)*

 2. *Em que ano foi publicada a notícia? (1997)*

 3. *O que o cachorro sabe fazer? (Pedalar)*

 4. *Em quanto tempo ele aprendeu a fazer isso? (Seis semanas)*

 5. *Qual é a raça do cachorro? (Dálmatas)*

 6. *Qual é o nome do cachorro? (Momotar)*

 7. *Em que país o cachorro vive? (Japão)*

 8. *Quantos anos o cachorro tinha quando a notícia foi publicada? 3 anos.*

Pelo que se observa, as questões estão distantes do que se acredita ser necessário desenvolver na escola, uma vez que o aluno precisa ser instigado e estimulado para o pensamento crítico e reflexivo, com propostas metodológicas provocadoras do conhecimento em busca de uma interpretação mais apurada a partir de "marcas" linguísticas do texto. É preciso realizar, contudo, uma leitura voltada à totalidade interpretativa do texto e não a ações fragmentadas e desconexas. No caso, as questões são lógicas e com teor medíocre de questionamento, conduzindo o aluno a uma postura passiva e submissa. O aluno não vê sentido no texto e tampouco desenvolve uma consciência linguística do texto articulada à vida social.

Outro exemplo de texto literário pode ser analisado com o conto “João e o pé de feijão”²¹

Era uma vez um menino chamado João que vivia com sua mãe, uma pobre viúva, numa cabana bem longe da cidade. Um dia, a mãe de João disse:

- Joãozinho, acabou a comida e o dinheiro. Vá até a cidade e venda a nossa vaquinha, o único bem que nos resta.

João foi para a cidade e, no caminho, encontrou um homem que o convenceu a trocar a vaquinha por sementes de feijão. O homem disse:

- Com estas sementes de feijão jamais passarão fome. João acreditou e trouxe as sementes para casa. Quando a mãe de João viu as sementes, ficou furiosa. Jogou tudo pela janela.

Na manhã seguinte, João levantou com muita fome e foi até o quintal. Ficou espantado quando viu uma enorme árvore que ia até o céu. Nem chamou sua mãe. Decidiu subir pelo pé de feijão até chegar à copa.

João ficou maravilhado ao encontrar um castelo nas nuvens e quis vê-lo de perto. De repente, uma mulher enorme surgiu de dentro do castelo e o agarrou:
- O que faz aqui, menino? Será o meu escravo. Mas o gigante não pode saber, por isso, vou escondê-lo. Se ele vir você, com certeza vai comê-lo.

O gigante chegou fazendo muito barulho. A mulher havia escondido João num armário. O gigante rugiu:

- Sinto cheiro de criança! E farejou em todos os cantos à procura de uma criança que estivesse escondida ali. A mulher adiantou-se e respondeu para o gigante:

- Este cheiro é da comida que irei servir. Sente-se à mesa, meu senhor.

O gigante comeu o saboroso alimento. Depois, ordenou a uma galinha prisioneira que pusesse um ovo de ouro, e a uma harpa que tocasse uma bela melodia. Então, o gigante adormeceu em poucos minutos.

Vendo que a mulher havia se esquecido dele, João saiu do armário e, rapidamente, libertou a galinha e também a harpa. Mas a galinha cacarejou e a harpa fez um som estridente. Por isso, o gigante despertou.

Com a galinha debaixo do braço e a harpa na outra mão, João correu e o gigante foi atrás dele. João chegou primeiro ao tronco do pé de feijão e deslizou pelos ramos. Quando estava quase chegando ao chão, gritou para sua mãe, que o esperava:

- Mamãe, vá buscar um machado, tem um gigante atrás de mim!

Com o machado, João cortou o tronco, que caiu com um estrondo. Foi o fim do gigante. E todas as manhãs, a galinha põe ovos de ouro e a harpa toca para João e sua mãe, que viveram felizes para sempre e nunca mais sentiram fome.

Esse conto é um dos mais conhecidos no trabalho com crianças desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental. Muitas vezes, não

¹ É um conto de fadas de origem inglesa. A versão conhecida mais antiga é a de Benjamin Tabart, publicada em 1807 e popularizada por Joseph Jacobs em 1890, com a publicação de *English Fairy Tales*.

se tem despertado no aluno o olhar crítico e elaborado sobre o texto, para além do que já é conhecido, percebido, internalizado. Pela análise dos sentidos imanentes do conto, constatam-se vários sentidos, entre eles: roubo, mentira, ganância, assassinato. Já o início da história "Era uma vez, (...) uma pobre viúva, numa cabana bem longe da cidade (...)" orienta o leitor para a formação do pensamento acerca dos valores e da ideologia predominante de um cenário marcado por tristeza, pobreza, desolação e miséria humana. Orienta o leitor para a elaboração do pensamento a partir da estruturação da personalidade, quando os personagens estão na condição de "coitados" que precisam agir para sair desta situação. Depois dos crimes já mencionados, o texto orienta para a compreensão naturalizada da "vida feliz" resumida aos sucessos econômicos, no caso a riqueza de Joãozinho e sua mãe.

O aluno internaliza, desse modo, uma consciência de que é preciso fazer de tudo para ser rico para assim ser feliz, em que a materialização da vida se resume ao dinheiro, este representado pela "galinha que bota ovos de ouro". Ainda, o próprio conceito de liberdade transfigurado no texto, quando afirma que Joãozinho liberta a galinha do gigante. Entretanto, não estaria a galinha em nova situação de prisão?

Diante disso, os conceitos e os valores que precisam ser desenvolvidos muitas vezes não acontecem, em detrimento de uma preocupação com a utilidade do saber, em que o texto literário se resume a ser utilizado como pretexto para trabalhar as habilidades motoras e técnicas do ensino, ou seja, a própria prontidão para o mundo das letras, números e palavras. Entretanto não se desenvolve um olhar para práxis enunciativa do texto, sendo este um dos esforços da semiótica em favor da "dupla" crítica do "sujeito" e da "realidade"; no sentido de manter-se o mais rigorosamente possível na realidade do objeto textual a construir, a única a que se tem acesso, verdadeiramente no projeto semiótico. "O essencial é então localizar e desvendar aquilo que, condicionado os percursos e as partilhas do sentido, comanda o exercício do discurso. É aí que encontramos a força regente do uso" (BERTRAND, 2003, p.85).

Desse modo, pode-se pensar que, quando ligado diretamente ao texto, muitas propostas de planejamento são pensadas para usar-se do texto como motivador para outras atividades com a estratégia didática de ser um trabalho interdisciplinar. Entretanto as propostas mais cotidianas são muitas vezes sem sentido para o conhecimento e para o próprio processo do pensar pelo aluno.

Algumas situações podem ser analisadas a seguir:



VAMOS PINTAR OS QUADRINHOS, DE ACORDO COM A HISTÓRIA.

1. JOÃO FOI AO MERCADO PARA VENDER:

   
2. ELE PRECISAVA VENDER PARA PODER COMPRAR:

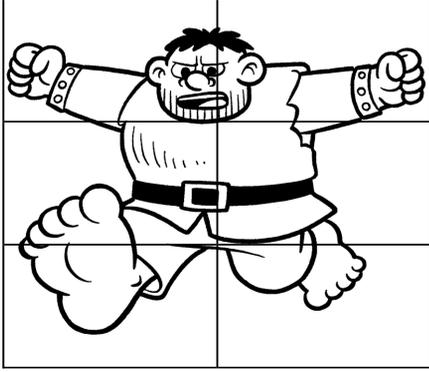
   
3. JOÃO TROCOU SUA VACA POR:

   
4. ACIMA DAS NUVENS HAVIA:

   
5. O GIGANTE TINHA:

VAMOS PINTAR COM MUITO CAPRICHOS, RECORTAR E MONTAR O QUEBRA-CABEÇA.



G I G A N T E

Figura 01e 02 - Produção textual e Quebra Cabeça

Fonte: <http://www.google.com/>

Esta é uma atividade técnica do conhecimento em que não há necessidade de um pensar elaborado. Quando o percurso de análise não toma o caminho didático citado anteriormente, outra forma de análise e estímulo para o pensamento é apresentado, com questões do tipo: Como identificar quando estamos diante de uma situação que nos trará crescimento e desenvolvimento? O outro tem o poder de destruir nossos sonhos? Como devemos lidar com os obstáculos no percurso? Neste caso, o exercício é conduzir o aluno para um pensamento empírico, com uma análise mais subjetiva do texto, sem, em qualquer momento, envolver o aluno no processo de compreensão crítica do texto, o que poderia ser de outra forma, em que o educando tivesse possibilidades para pensar e desenvolver análises críticas do texto, com roteiros problematizadores do pensamento. A criança passa toda a vida escolar tendo a ideia de que João é um menino bom, um herói que salva a galinha do gigante malvado. Então eis a questão: Quem é o herói e o vilão afinal? Existe de fato um herói no texto?

De fato, se forem utilizadas a Semiótica e a Teoria Histórico-Cultural como parâmetros de análise do texto, pode-se chegar a outra lógica de interpretação e reflexão diferente do que está posto cultural e socialmente pela escola e pelo conhecimento a partir deste texto literário. Pode-se ousar a dizer que, após a

compreensão crítica e consciente do texto, há a probabilidade de descobrir a verdadeira personalidade de João e o que realmente ele fez e para que fez.

Pela Semiótica e Teoria Histórico-Cultural, a contextualização e o texto tornam-se instrumentos mediadores para uma análise que se aproxima das máximas qualidades humanas: criticidade, criatividade, autonomia, significação linguística, elaboração do pensamento. A escola precisa desenvolver uma ação didática em que o texto literário permita instigar o educando para a tomada de consciência sobre próprio sentido do texto. Cada palavra implica generalização, abstração e comparação de semelhanças e diferenças. Se não forem dadas orientações para a reflexão e para a busca dos sentidos do texto, também não acontecerá o desenvolvimento da aprendizagem crítica e reflexiva.

Segundo Leontiev, Rubinsteine Tieplov (1969), o pensamento e a consciência são produtos da matéria que vem alcançando um grau elevado de desenvolvimento, ou seja, a consciência tem-se constituído como produto superior do cérebro, uma vez que seu início está nas formas elementares da atividade psíquica, mas que culmina na atividade humana altamente desenvolvida.

O mesmo acontece pelo processo de análise semiótica em que a organização da intersubjetividade é articulada por meio de estruturas polêmicas e contratuais (FIORIN, 2000). Conforme Vygotsky (2008), o estudo da consciência passa por três aspectos: cultural, histórico e instrumental. O cultural está relacionado aos modos socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza as tarefas que são propostas à criança e com as ferramentas físicas e mentais que são oferecidas às crianças para que dominem essas tarefas.

Desse modo, entende-se que existe grande influência externa no processo de constituição da personalidade e do pensamento; entretanto, o homem não incorpora inconscientemente, ao contrário, desenvolve a atividade consciente a partir das relações sociais estabelecidas. O aspecto histórico funde-se ao cultural, uma vez que as ferramentas usadas pelo homem para dominar seu meio ambiente e seu próprio comportamento não surgiram completamente prontas, do nada. Foram inventadas e aperfeiçoadas no curso da história social do homem. A linguagem carrega em si os conceitos generalizados (o conhecimento) da cultura humana.

É a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem, haja vista que a comunicação com outros

indivíduos só é possível com a utilização de signos, compreensíveis por outras pessoas, que traduzam ideias, sentimentos, vontades, pensamentos, de forma bastante precisa. Desse modo, para Vygotsky (2001b), as origens e as explicações do funcionamento psicológico do homem devem ser buscadas nas interações sociais. É em seu interior que ocorre a apropriação da experiência acumulada e apreendida pela humanidade ao longo da sua história social. A apropriação é um processo que tem por resultado a reprodução do indivíduo, de caracteres, faculdades e modos de comportamento formados historicamente. Em outras palavras, é o processo graças ao qual se produz na criança o que no animal é devido à hereditariedade: a transmissão ao indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie.

Aos poucos, o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento da criança passam a ser orientados pelas interações que esta estabelece com as pessoas mais experientes e também pela relação entre pensamento e linguagem. Infere-se que o domínio da fala, que é uma característica do ser humano, permite à criança a utilização de instrumentos auxiliares, o planejamento da ação, o controle de seu próprio comportamento e, ainda, possibilita-lhe o acesso a uma forma de contato social privilegiada.

Acredita-se na necessidade urgente de novos horizontes pedagógicos para o trabalho com o texto literário, superando a visão instrumental e unificadora do pensamento. Espera-se que o aluno, desde a primeira infância, possa-se descobrir na leitura e na escrita, possibilidades de desenvolver as máximas qualidades humanas: significação, ação, autonomia, criticidade, reflexão, etc.

A partir dos textos literários apresentados, pode-se pensar em questões de análise semiótica e que também oferecem ao aluno a possibilidade de desenvolver o pensamento elaborado e as próprias funções psicológicas superiores, com a aprendizagem e o desenvolvimento sobre o texto trabalhado. Com isso, Vygotsky (1998) articula o que chamou de lei geral da formação das funções psíquicas superiores – que são externas ao sujeito no nascimento e não se fixam biologicamente, mas nos objetos externos da cultura histórica e socialmente criada. Segundo essa lei, toda função psíquica superior – toda qualidade humana –, antes de ser interna e individual, é vivida externamente, socialmente, coletivamente. Essa compreensão explica as mudanças radicais cruciais e os saltos revolucionários do desenvolvimento infantil e permite superar

as concepções de desenvolvimento como algo que acontece de forma natural, que independe das experiências vividas e das aprendizagens realizadas e na solidão de cada pessoa. Daí a necessidade de um trabalho comprometido com o conhecimento elaborado.

Ao apresentar as questões no trabalho formativo em sala de aula, torna-se possível exprimir a noção de análise de texto pela semiótica dando ênfase ao conceito de que “o texto é um objeto de significação”, o que implica considerá-lo “um todo de sentido, dotado de uma organização específica diferente da frase”. Isso significa, portanto, dar atenção especial aos procedimentos e aos mecanismos que o estruturam, que o tecem como uma totalidade de sentido. Quando há esse exercício do pensar, pode-se superar a ideia simplista de texto como um “amontoado de frases, ou uma grande frase” (FIORIN, 2000, p.163).

Observando o papel importante da linguagem literária na escola, principalmente no que tange ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores pela experiência do sentido e do pensar, é que a escola precisa ressignificar o trabalho metodológico que vem desenvolvendo com os alunos.

Não restam dúvidas de que o estreitamento dos laços entre literatura e escola contribui efetivamente para a divulgação e consolidação da literatura para os alunos. Todavia tal associação, muitas vezes, possibilitou o surgimento de obras pedagógicas amplamente divulgadas, revelando-se como modelos de formação moral ou de didatismo, servindo como pretexto para o ensino da gramática, ciências, geografia, história e outros.

Essa mudança pode iniciar com a autoridade pedagógica que se assume no papel de orientador e mediador do conhecimento, com seleção e escolha de obras e critérios metodológicos para o uso do texto literário em sala de aula, com propósito claro de permitir um espaço para a experiência da crítica, da reflexão e da análise.

REFERÊNCIAS

- BERTRAND, D. Caminhos da semiótica literária. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- COSTA A, MARCHEZAN RC. Teoria Semiótica: a questão do sentido. In: MUSSALIN F, BENTES AC. Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

- FIORIN JL. Modalização: da língua ao discurso. São Paulo: Alfa, nº44. P.171-192, 2000.
- FIORIN JL. Linguagem e ideologia. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- GÓES MC. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: CADERNOS CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade – Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1991, p.17-24.
- LEONTIEV AN, RUBINSTEIN SL, TIEPLOV BM. Psicologia. Tradução de Florencio Villa Landa. 3. ed. México: Editorial Grijalbo, 1969.
- LURIA AR. A construção da mente. São Paulo: Ícone, 1990a.
- LURIA AR. Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MARX K. O Capital. Crítica da Economia Política. Livro 1, v. 1, 10. ed. São Paulo: Difel, 1985.
- MOLON SI. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. Petrópolis: Vozes, 2009.
- OLIVEIRA VB (Org.). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis: Vozes, 2003.
- VYGOTSKY LS. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.
- VYGOTSKY LS. A formação social da mente. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY LS. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VYGOTSKY LS. Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique. 2. ed. España: Visor Dis, S.A, 2000.
- VYGOTSKY LS. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY LS. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY LS. Psicologia Pedagógica. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

Artigo recebido em: 24/07/2015

Aprovado em: 18/02/2016

Endereço para correspondência:

Marta Regina Furlan de Oliveira. *Campus* Universitário, Rodovia Celso Garcia Cid, km 380, PR445, Londrina, PR, CEP: 86051-990. *E-mail*: marta.furlan@yahoo.com.br

Luiz Carlos Migliozi Ferreira Melo. *Campus* Universitário, Rodovia Celso Garcia Cid, km 380, PR445, Londrina, PR, CEP: 86051-990. *E-mail*: lcmigliozi@gmail.com

NOTAS

- 1 Trata-se da semiótica de base greimasiana, que mantém fortes relações históricas com a linguística e grande penetração nos Institutos de Letras e Linguística das Universidades Brasileiras (CORTINA; MARCHEZAN, 2007).
- 2 É um conto de fadas de origem inglesa. A versão conhecida mais antiga é a de Benjamin Tabart, publicada em 1807 e popularizada por Joseph Jacobs em 1890, com a publicação de English Fairy Tales.