

**O TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA E O
DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS
SUPERIORES: REFLEXÕES NECESSÁRIAS**

***THE LITERARY TEXT IN THE CLASSROOM AND THE
DEVELOPMENT OF HIGHER PSYCHIC FUNCTIONS:
NEEDED REFLECTIONS***

***EL TEXTO LITERARIO EN EL AULA Y EL DESARROLLO DE
FUNCIONES PSÍQUICAS SUPERIORES: REFLEXIONES
NECESARIAS***

Marta Regina Furlan de Oliveira^I

Luiz Carlos Migliozi Ferreira de Mello^{II}

^IUniversidade Estadual de Londrina, Paraná – Brasil. E-mail: marta.furlan@yahoo.com.br

^{II}Universidade Estadual de Londrina, Paraná – Brasil. E-mail: lcmigliozi@gmail.com



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo:

Este artigo objetiva analisar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores a partir do texto literário trabalhado em sala de aula. A análise é feita a partir dos fundamentos da Teoria Histórico Cultural em Vygotsky e da Semiótica de linha francesa. Busca-se refletir sobre o modo como os textos literários são trabalhados na educação escolar e se há possibilidades para a construção do pensamento elaborado e crítico. A metodologia consiste em um estudo teórico em autores como Vygotsky (1989, 2001, 2008); Luria (1990); Leontiev (1969); Fiorin (2000, 2005) entre outros. Pela análise interpretativa do texto, torna-se possível a construção subjetiva da relação entre o autor e leitor (aluno, professor), entre o narrador e o narratário e entre as personagens do conto, além de reconstruir o contexto literário no qual a obra se insere. A partir desse exercício crítico, pode-se pensar novas alternativas para o trabalho com o texto literário nos espaços formativos escolares.

Palavras-chave: Texto Literário. Funções Psíquicas. Teoria Histórico Cultural. Semiótica.

Abstract:

This article aims to analyze the development of higher psychic functions from the literary text worked in the classroom. The analysis is made from the foundations of Cultural Historical Theory in Vygotsky and the French Line Semiotics. It seeks to reflect on the way literary texts are worked in school education and whether there are possibilities for the construction of elaborate and critical thinking. The methodology consists of a theoretical study in authors such as Vygotsky (1989, 2001, 2008); Luria (1990); Leontiev (1969); Fiorin (2000, 2005), among others. Through the interpretative analysis of the text, it becomes possible to construct a subjective relationship between the author and the teacher, between the narrator and the narrator and between them as characters in the story, as well as to reconstruct the literary context, in which the work is inserted. From the critical exercise, one can think of new alternatives for working with the literary text in the educational spaces of school.

Keywords: *Literary text. Psychic functions. Cultural-Historical. Semiotics.*

Resumen:

Este trabajo tiene como objetivo analizar el desarrollo de funciones psíquicas superiores a partir del texto literario trabajado en el aula. El análisis se hace a la luz de los fundamentos de la Teoría Histórico-Cultural en Vygotsky y de la Semiótica francesa. Buscamos reflexionar sobre cómo se trabajan los textos literarios en la educación escolar y si existen posibilidades para la construcción del pensamiento elaborado y crítico. La metodología consiste en un estudio teórico de autores como Vygotsky (1989, 2001, 2008); Luria (1990); Leontyev (1969); y Fiorin (2000, 2005), entre otros. Por el análisis interpretativo del texto es posible la construcción subjetiva de la relación entre el autor y el lector (estudiante, profesor), entre el narrador y el narratario, y entre los personajes del cuento, además de la reconstrucción del contexto literario en el que se inserta el trabajo. A partir de este ejercicio crítico, podemos pensar en nuevas alternativas para trabajar con el texto literario en los espacios de formación escolar.

Palabras clave: *Texto literario. Funciones psíquicas. Teoría histórico cultural. Semiótica*

1 Introdução

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 preocupa-se como o processo de ampliação do conhecimento elaborado associado com ações práticas de mudança. No entanto, nesta 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 do texto literário no trabalho escolar? Quais são as possibilidades de trabalho didático a partir do texto literário com vista ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores? Para isso, é necessário que os fundamentos teóricos de aprendizagem sejam comprometidos como o desenvolvimento do pensamento crítico e elaborado, mediando as capacidades intelectuais do aluno à luz dos textos literários. É fundamental a compreensão de como se processa o pensamento e a linguagem pelo aluno.

O objetivo deste artigo é analisar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores a partir do uso do texto literário na educação escolar. Recorre-se aos fundamentos da Teoria Histórico Cultural e da Semiótica de linha francesa. Pela análise interpretativa do texto, torna-se possível a construção subjetiva da relação entre o autor e o leitor (aluno, professor), além de reconstruir o contexto sócio histórico no qual a obra se insere.

2 Vygotsky e as Funções Psíquicas Superiores

Ao tratar do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Vygotsky (2008) percebeu a necessidade de estudar o comportamento humano como 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), verifica-se que no ser humano existe, ao mesmo tempo, 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 que as funções psíquicas têm um suporte biológico, e são produtos da atividade cerebral. Assim, a estrutura e os modos de funcionamento do pensamento humano são constituídos pelo desenvolvimento psicológico do ser humano pela história da espécie humana (filogênese) e do desenvolvimento individual que trata da história do indivíduo (ontogênese). Como segundo princípio, têm-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 (VYGOTSKY, 2001a, p.11-12).

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, pelas relações sociais, 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 ou

cópia, mas que existe dependência mútua entre os planos inter e intras-subjetivos, e que esses processos acontecem pela mediação social.

Há, desse modo, 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, podemos 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-na aos significados produzidos e acumulados historicamente. A cada nova geração, as formas e os conteúdos dos pensamentos não são apenas internalizados, mas 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.

Vygotsky toma 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, uma vez que, o autor argumenta que os

elementos mediadores do pensamento far-se-ão 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 os 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 e 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. Em um 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 e são orientados pelo próprio sujeito auxiliando 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 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.12).

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) dá o exemplo do lápis como instrumento de escrever e que pode vir a ser utilizado por outras funções. O autor 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, emancipamos 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.

Em Vygotsky (1989), 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, se auto-observa, age deliberadamente sobre seu próprio universo psicológico. Acredita-se que é através 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.

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.

3 Texto Literário e a Semiótica de Linha Francesa

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 imbuídas de caráter educativo e moral, a produção literária dessa época cumpria as funções do texto literário em que à literatura cabia o papel de unir o útil ao agradável, a função de deleitar e, ao mesmo tempo, a de instruir o leitor. Após três séculos de existência do gênero literário, intensificam-se os estudos referentes ao texto literário como possibilidade de interação e diálogo entre o autor e o leitor.

Nesse sentido, no contexto atual, ao pensar sobre a linguagem literária na escola, percebe-se a necessidade de ressignificação do trabalho texto-leitor, em favor de uma linguagem crítica e reflexiva 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 ler e, ao mesmo tempo, a refletir criticamente sobre a realidade em que vive, uma vez que se vê projetado no texto, com suas angústias, incertezas, medos. 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 que convida a um modo científico de tratá-lo (Cortina e Marchezan *apud* MUSSALIM, 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 teórica 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, por exemplo, o cinema, que agrupa algumas dessas linguagens.

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 por alunos. Essa visão relaciona-se ao postulado marxista de que a sociedade humana é uma totalidade em constante transformação.

Conforme apontam Cortina e Marchezan (*apud* MUSSALIM, 2007) a preocupação da semiótica traduz-se na explicitação clara de que sentido se constitui no texto literário, ou seja, busca-se o quê, mas por vias do como, do porquê, para que; sendo necessário o envolvimento crítico do leitor pela totalidade e contextualização do texto literário analisado. 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, em um processo de enriquecimento semântico.

Desse modo, como mostra Cortina e Marchezan (*apud* MUSSALIM, 2007 p.394) pode-se citar 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.

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 e Marchezan *apud* MUSSALIM, 2007).

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 em vez de 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, 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.

4 O texto literário e possíveis considerações finais

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 distantes 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. As questões de interpretação deste texto são

trabalhadas em salas de aula com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que as questões são basicamente decodificações linguísticas do texto, sem possibilidades de análise, reflexão e compreensão do que se lê.

Segundo Fiorin (2000), as questões elaboradas para os textos literários, em alguns casos, estão desvinculados com o projeto emancipatório do ensino, ou seja, há a ausência do pensamento crítico e reflexivo do aluno em consonância ao contexto histórico e social. Diante disso, acredita-se 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.

Cabe aos profissionais educacionais em espaço formativo, mediar situações de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, em favor da formação do conhecimento para as máximas qualidades humanas. Entende-se que para esse processo de formação, o meio que é constituído pela herança cultural da humanidade, torna-se uma das possibilidades propulsoras para estas máximas qualidades humanas.

Desse modo, o objetivo é retomar, por meio da reflexão, o trabalho com o texto literário de maneira intencionalmente crítica e em favor do desenvolvimento do pensamento elaborado. As contribuições de Vygotsky são necessárias nesse processo, uma vez que a experiência pessoal do aluno torna-se a base principal do trabalho pedagógico. Vygotsky estabelece:

Em termos rigorosos, do ponto de vista científico não se pode educar o outro. É impossível exercer influência imediata e provocar mudanças no organismo alheio, é possível apenas a própria pessoa educar-se, ou seja, modificar as suas reações inatas através da própria experiência. (VYGOTSKY, 2001b, p. 63).

Entretanto, a mediação docente pode provocar outro encaminhamento de ensino, quando o texto literário é desenvolvido em sala de aula como pretexto para outras áreas do conhecimento, como é o caso dos conteúdos: letras iniciais e finais das palavras, concordâncias verbais etc. 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 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.

Segundo Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969), 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.; 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.

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. Inferimos 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. Assim, a história da socialização da inteligência é definida pela história do processo de internalização da fala social.

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 desenvolver as máximas qualidades humanas: significação, ação, autonomia, criticidade, reflexão etc. Nesse sentido, acredita-se que a partir do texto literário, 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 desenvolvimento sobre o texto trabalhado. Com isso, Vygotsky (1995) articula o que chamou de lei geral da formação das funções psíquicas superiores – que são externas ao sujeito no nascimento, 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” (FIORIN, s/d, p.163). Isso significa, portanto, dar atenção especial aos procedimentos e 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, s/d, p.163).

Observando o papel importante da linguagem literária na escola, principalmente no que tange ao desenvolvimento das funções psíquicas 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 o texto literário e a escola contribui efetivamente para a divulgação e consolidação da literatura para os alunos. Todavia tal associação 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: EDUSC, 2003.

COSTA, A. MARCHEZAN, R.C. Teoria Semiótica: a questão do sentido. In: MUSSALIN, F; BENTES, A.C. **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FIORIN, J. L. **Modalização: da língua ao discurso**. São Paulo: Alfa, nº44. P.171-192, 2000.

_____. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

GÓES, M. C. 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, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. Tradução de Florencio Villa Landa. 3 ed. México: Editorial Grijalbo, 1969.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1990a.

_____. **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, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, V. B. de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. **A formação social da mente**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique**. 2 ed. España: Visor Dis, S.A, 2000.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

Recebido em: 09/07/2015

Revisado em: 14/07/2016

Aprovado para publicação em: 01/11/2016

Publicado em: 27/04/2017