

CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO SIGNIFICADO E SENTIDO EM VYGOTSKY E BAKHTIN: ENCAMINHAMENTOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA

CONSIDERATIONS OF MEANING AND SENSE IN VYGOTSKY AND BAKHTIN: REFERRALS TO LANGUAGE TEACHING

Poliana Bruno Zuin*

RESUMO

O objetivo desse artigo é explicitar os conceitos de significado e sentido presentes nas teorias de Vygotsky e Bakhtin e a sua importância para a interação e comunicação. A necessidade de compreender esses conceitos deve-se ao fato da importância dos mesmos para a relação ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo. Nesse artigo enfocaremos a relação ensino-aprendizagem da língua materna, entendendo esta como constituidora da consciência humana e das relações sociais. Nesse sentido, buscou-se com esse trabalho conceituar esses termos didaticamente para que profissionais da área de Educação, não só da área da Língua, possam utilizar esses conceitos de modo a melhor compreender a linguagem e, conseqüentemente, novas formas de se trabalhar com as relações de ensino-aprendizagem da língua.

Palavras-chave: Significado. Sentido. Ensino. Aprendizagem. Língua materna.

ABSTRACT

The aim of this paper is to explain the concepts of meaning and significance in theories of Vygotsky and Bakhtin. The need to understand these concepts is due to the fact of the same importance to the teaching and learning of language, understanding this as constituents of human consciousness and social relations. Accordingly, we sought to work with that conceptualize these terms didactically for professionals in education, not just the area of language, can use these concepts to better understand the language and, consequently, new ways of working with the relations of teaching and learning of language.

Keywords: Signification. Sense. Teaching. Learning. Language.

Introdução

Os termos *significado* e *sentido* são bastante utilizados no meio educacional, principalmente no período de alfabetização, onde se inicia o processo formal de aprendizagem da leitura e da escrita.

* Doutora em Educação pela UFSCar e atualmente é professora do curso de Pedagogia da UAB- UFSCar e do curso de especialização em Gestão Ambiental da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar.

Ao longo da História da Educação esses conceitos foram adotados por diferentes concepções teórico-metodológicas. Entretanto, em que momento esses conceitos adentram o discurso escolar? Na tentativa de responder essa questão, observa-se que o surgimento desses termos no discurso pedagógico nasceu dentro das mudanças culturais e sociais referentes à criança.

De acordo com Ariès (1973), a criança nem sempre fora vista como tal, com sua singularidade infantil. Segundo o autor, o respeito pela infância é algo relativamente recente, iniciado no final do século XVI.

Na obra *História da Educação*, de Manacorda (1995), percebe-se como os conteúdos ensinados, sobretudo os referentes à arte do ler e escrever estavam ligados ao método mnemônico e à aprendizagem dos bons costumes. Conforme o autor, foi Rousseau, em 1762, com a obra *Emílio*, quem modificou a abordagem da pedagogia concernente à infância, focalizando a criança como criança. *Emílio* tornou-se uma das obras pedagógicas fundamentais, pois a partir de então todas as teorias pedagógicas aprenderam a levar em consideração a natureza da criança, a respeitá-la. Todavia, ainda que se encontre indícios de um novo modelo de Educação que valorize a infância, a ênfase na criança nas escolas ganha notoriedade somente com a Escola Nova.

Segundo Manacorda (1995, p. 312), foi a Escola Nova o principal movimento que enfatizou a criança como um ser com particularidades próprias. De acordo com o autor, o ideário da Escola Nova, salienta um “*ensino baseado nos fatos e nas experiências, como também na atividade pessoal, que surge dos interesses espontâneos da criança*”.

A Escola Nova foi um movimento em oposição aos métodos tradicionais que não respeitavam as necessidades e os mecanismos evolutivos do desenvolvimento da criança. John Dewey (1859-1952) é o principal nome da chamada Escola Nova, pois foram os seus princípios que influenciaram teóricos em todo o mundo. É nesse momento que começam a ser empregados os termos “*significado*” e “*sentido*” nos discursos pedagógicos.

Por meio desse estudo histórico verifica-se que o final do século XIX e o início do século XX são demarcados por vários ideários educacionais, com teóricos de diferentes áreas que modificaram definitivamente, pelo menos no plano teórico, os processos de ensino-aprendizagem. Neste contexto, no início do século XX, na antiga União Soviética (URSS), surgem dois teóricos marxistas, Vygotsky e Bakhtin, que viriam redirecionar as práticas pedagógicas no Brasil, sobretudo na década de 80. Os

autores em questão tinham como objeto de pesquisa a linguagem, ainda que com ênfases distintas, pois um, propunha uma *Psicologia* e, o outro, se preocupava em construir uma *Filosofia da Linguagem*.

De acordo com Freitas (1994), o estudo desses teóricos por educadores e pesquisadores brasileiros deve-se, sobretudo, a busca de uma nova maneira de se compreender a aprendizagem da criança, uma vez que as teorias existentes já não respondiam as questões levantadas e evidenciadas através da prática.

Em seus estudos Bruno e Reyes (2004) relatam que na década de 1970, com mais afinco nos anos 80, houve um movimento entre linguistas, psicólogos e educadores em redirecionar o ensino da língua materna, tanto no que concerne à alfabetização, como em relação aos outros níveis da escolarização, devido aos altos índices de repetência e evasão escolar. A busca de superação do denominado fracasso escolar, cujos índices revelaram o baixo desempenho em língua materna, levou os pesquisadores a procurarem respostas para tal fato. A partir desse contexto, ocorreu toda uma discussão de como as crianças aprendiam. Pesquisas a fim de compreender esta questão e contribuir para a modificação deste quadro passaram a ser realizadas.

Nesse cenário, Bakhtin e Vygotsky também passaram a ser a possibilidade de transformação de tais práticas, ainda que com menor notoriedade. Contudo, na década de 90 o pensamento desses autores passa a ganhar força com grupos de pesquisas que se consolidaram com esta perspectiva teórico-filosófica.

Entretanto, como ressalta Freitas (1994), num trabalho realizado a fim de mapear como o pensamento de Vygotsky e Bakhtin chegou ao Brasil, evidenciou que esse pensamento chegou até nós um tanto distorcido, perpetuando assim, algumas contradições. Segundo a autora, muitas das leituras realizadas por esses pesquisadores e grupos de estudos que começaram a divulgar o pensamento dos autores em questão se apropriaram de um material que não correspondia à base teórico-filosófica que orientava o pensamento dos mesmos, tal fato se deve às traduções das obras que até aqui chegaram, pois essas foram traduções americanas de seus pensamentos, não correspondendo, portanto, à realidade do que propunham esses teóricos, uma vez que todo o seu pensamento era norteado pelos pressupostos filosóficos do materialismo-histórico.

Desta forma, a teoria desses autores é marcada por contradições que vão desde a distorção das traduções, centrando-se aqui também, os problemas de editoração, até

interpretações superficiais dessa teoria que além de vasta, é de caráter metuculoso, necessitando da compreensão do todo para o entendimento das particularidades.

Como já relatado, nesses últimos trinta anos houve toda uma produção de discursos enfatizando a necessidade de um ensino significativo, principalmente nas classes de alfabetização, que considerasse as experiências das crianças, a necessidade de se integrar os saberes da experiência aos saberes científicos aprendidos no meio escolar. Os termos “significado e sentido”, apoiados nos referenciais de Vygotsky e Bakhtin, passaram a ser *clichês* das mudanças nas práticas de ensino da língua.

Ainda que tais teorias tragam os conceitos do que realmente significa a aplicabilidade destes termos na relação ensino-aprendizagem, o que verificamos no discurso pedagógico seja de professores, pesquisadores e, até mesmo, nos discursos presentes nas políticas públicas, atualmente, é o uso indiscriminado dos mesmos. Mas qual a importância do conhecimento desses conceitos – significado e sentido – para a relação ensino-aprendizagem da língua materna?

Na tentativa de responder a essa questão, tendo uma concepção de linguagem, cuja aquisição da língua ocorre por meio da produção de significados e sentidos, buscamos apresentar esses conceitos nas teorias já explicitadas.

1 Significado e sentido: *um estado da arte*

O uso das teorias Histórico-Cultural e da Linguística da Enunciação em trabalhos de pesquisas têm aumentado significativamente. As principais áreas que empregam tais referenciais são: Educação, Psicologia, Linguística e, recentemente, algumas áreas relacionadas à saúde e processos de educação não formal que ocorrem no campo¹. Nas áreas referentes aos processos de ensino-aprendizagem e aquisição da linguagem, são muitos os trabalhos produzidos referentes aos conceitos de significado e sentido articulados com a sua aplicabilidade. Segundo Beividas (1983, p. 9), a palavra *sentido* pode-se “constituir como um “calcanhar-de-Aquiles” das ciências humanas voltadas para o problema da significação”.

Isto posto, através de uma revisão da bibliografia referente ao ensino da língua, verificamos algumas dissertações, teses e artigos que buscam através de situações

¹ Ver trabalhos de ZUIN, L. F. S. e ZUIN, P. B. Juntos temos nos dedicado a compreender os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem na extensão rural buscando uma práxis propiciada por esses referenciais teóricos.

práticas analisar produções de sentido via situações de leitura. A título de exemplificação, podemos aludir à seguinte dissertação de mestrado: “*Os modos de compreensão e a leitura na escola*”².

Silva (1998) faz uma breve discussão sobre sentido e significado, evidenciando que as práticas de leitura na escola estão muitas vezes associadas à procura de significados no dicionário. Diante do exposto, ressalta que o ponto crucial para a mudança dessas práticas pedagógicas em relação à língua materna está associado à concepção de linguagem. Menciona ainda, que é necessário assumir uma postura referente à linguagem que tenha como pressuposto que ela é quem constitui a consciência humana. A autora atenta que embora tenhamos tido mudanças significativas referentes à linguagem no plano teórico, nas práticas pedagógicas a concepção de linguagem continua sendo pautada no estruturalismo. Em seus estudos a autora faz um paralelo entre significado e sentido, afirmando que leitura é a criação constante de sentidos, estando estes articulados sempre a contextos.

Segundo Silva (1998, p. 15), já na antiguidade, a questão do sentido e significado eram objetos de reflexão da gramática, da retórica e da lógica. Platão, tal como relata, interessava-se pela associação da forma ao conteúdo, isto é, “*o signo é motivado naturalmente ou simbolicamente?*”. Aristóteles concebia a palavra como um símbolo composto pelos seguintes elementos: os sinais, os estados da alma e as coisas, sendo que estas se relacionavam entre si através da mediação dos estados da alma. Conforme a autora, ao se considerar a palavra como símbolo há nela possibilidades de múltiplos sentidos. Já Santo Agostinho, foi o primeiro a estabelecer a relação existente entre signo e sentido, definindo a palavra como um signo de alguma coisa compreensível, em um processo de comunicação, pois o signo não só designa como também comunica.

Em um outro trabalho concernente ao ensino da Matemática “Os Limites do Sentido no Ensino da Matemática”, Fonseca (1999) evidencia a importância de se resgatar a questão da significação nos estudos linguísticos, na tentativa de incluir no seu objeto o sujeito, o mundo e a história também no ensino da matemática, elementos esses que foram excluídos por Saussure. Na busca do sentido, discutir a questão do *sentido* e da *significação* na matemática implica, ressalta o autor, “*considerá-la como um*

² Dissertação de Mestrado de Maria do Pilar Cunha e Silva (1998).

fenômeno humano, portanto histórico, e romper com uma realidade preexistente, absolutamente independente dos objetos empíricos” (1999, p. 149).

Smolka (1991)³, sob o enfoque do referencial de Vygotsky e Bakhtin, disserta sobre o papel do signo e da linguagem enquanto constituídas das funções mentais superiores. Na análise realizada, a autora aborda a questão do significado e sentido presentes numa determinada relação discursiva entre professor e alunos concernentes à palavra “Vala”. Ou seja, a professora na busca por tentar verificar se os alunos sabiam o que essa palavra significava, interrogava-os deixando que os mesmos falassem o sentido dessa palavra, chamando a atenção para a busca do significado social da palavra em questão.

Araújo (2000) em sua tese, também discuti a relação ensino-aprendizagem evidenciando que as dificuldades – e, conseqüentemente, o fracasso das atividades propostas por professores – encontradas pelo professor no momento de escolher, organizar, executar e avaliar uma sequência adequada de procedimentos pedagógicos em função dos objetivos propostos estavam associadas à carência de *significado* e *sentido* em sua prática, ou seja, no caráter mediador de sua atividade no processo de apropriação de conhecimentos pelo aluno.

Portanto, verificamos com esse pequeno estudo que em todas as relações de ensino-aprendizagem mediadas pela linguagem, envolve necessariamente a questão do significado e sentido.

2 Os conceitos de *significado* e *sentido* nas teorias Histórico-Cultural e Linguística da Enunciação

Para a linguística clássica, significado e sentido eram praticamente sinônimos e via de regra utilizava-se esses termos indistintamente. Somente nos últimos tempos esses conceitos começaram a se diferenciar, designando, por um lado, o significado “referencial” da palavra, que introduz o objeto em determinadas categorias lógicas e, por outro lado, seu significado “social-comunicativo”.

Na psicologia, a diferença entre significado e sentido foi introduzida por Vygotsky e seus colaboradores, Luria e Leontiev. Na linguística, por Bakhtin. Ambos possuem a mesma base filosófica, isto é, o materialismo histórico-dialético. Desta

³ Trabalho intitulado “A Prática Discursiva na Sala de Aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise”, Caderno Cedes, 1991.

forma, ainda que a denominação dos termos se diversifique o conceito, isto é, o significado desses termos é o mesmo.

Num estudo aprofundado das duas teorias referidas percebe-se que o *significado* é entendido como os sistemas de relações que se formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra. Desta forma, a palavra não somente assinala um objeto determinado, ela o analisa, introduzindo-o em um sistema de enlaces e relações objetivas.

Vygotsky (1995) toma como objeto a palavra, aludida por ele muitas vezes como signo ou conceito. Segundo o autor, a palavra representa a unidade viva do som e o significado encerrando em sua forma, como uma célula viva, as principais propriedades do pensamento linguístico. Vygotsky afirma que o som e o significado relacionados entre si é o que constituem o signo, por isso, ambos não podem coexistir separados um do outro, tal como propunha Saussure. Essa separação, ressalta o autor, deu lugar “*aos resultados mais desoladores no estudo da estrutura fonética e semântica da língua*” (1995, p. 19).

Segundo o autor, o significado da palavra é a chave para o estudo da relação entre o *Pensamento e a Linguagem*, porque é a unidade do pensamento linguístico, uma vez que ela nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou a toda uma classe de objetos. Desta forma, afirma: “*o significado da palavra é antes de tudo uma generalização*” (1995, p. 21).

A generalização, de acordo com o autor, “*é um ato extraordinário do pensamento que reflete a realidade de forma radicalmente distinta de como refletem as sensações e percepções imediatas*” (1995, p. 21). Pois, o significado da palavra, que em seu aspecto psicológico é uma generalização, constitui um ato de pensamento; e, ao mesmo tempo, o significado é parte integrante da palavra, pertencente ao domínio da linguagem em igual medida que o é do pensamento, é a unidade do pensamento linguístico – linguagem e pensamento. Assim, a palavra sem significado, não é uma palavra, mas um som vazio, deixando de pertencer ao domínio da linguagem.

Vygotsky (1995) ressalta que o método para estudar a linguagem não pode ser outro a não ser o semântico. Desta forma, o autor enfatiza a importância da linguagem, aludindo a função inicial que ela desempenha, que é a comunicação social, definida pelo autor como um meio de expressão e compreensão. O autor ressalta a importância da outra função da linguagem que é a do pensar. Isto posto, “*o significado da palavra é a unidade de ambas as funções da linguagem na mesma medida que é a unidade do*

pensamento” (1995, p. 21). Nesse sentido, reflete o autor, que a comunicação imediata entre as mentes é impossível, pois a comunicação não mediada pela linguagem ou por algum outro sistema de signos não ocorre entre os homens, apenas com animais irracionais.

De acordo com o autor, a comunicação baseada na compreensão racional e na transmissão premeditada do pensamento e das sensações exige necessariamente um determinado sistema de signos. Todavia, não basta um sistema de signos, afirma: é necessária a apreensão do significado para que seja possível uma troca linguística.

Vygotsky (1995) ressalta que “*a comunicação pressupõe necessariamente a generalização e o desenvolvimento do significado verbal*”, de forma que a generalização só ocorre quando se desenvolve a comunicação. (1995, p. 22) De acordo com Luria (2001), o significado da palavra é o resultado da experiência social; é um sistema estável de generalização, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas.

Junto ao conceito de significado os autores da teoria Histórico-Cultural distinguem o sentido. Por sentido, entendem como o significado individual da palavra, separado deste sistema objetivo de enlaces; o sentido está composto por aqueles enlaces que têm relação com o momento e a situação vivenciada, ou seja, o contexto.

Os sentidos designam algo completamente diferente de pessoa para pessoa em circunstâncias diversas. Desta forma, uma mesma palavra possui um significado, formado objetivamente ao longo da história e que, em forma potencial, conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude. Porém, junto com o significado, cada palavra tem um sentido que condiz ao contexto e às vivências afetivas do sujeito. Portanto, o sentido é o elemento fundamental da utilização viva da palavra, ligada a uma situação concreta afetiva, por parte do sujeito. “*É a palavra viva, mutável*” (LURIA, 2001).

Leontiev (1978) averiguou num estudo sobre a consciência, que no plano psicológico o pensamento e a consciência individual em seu conjunto, são mais amplos que as operações lógicas e os significados em cujas estruturas estão imersos, completando que os significados por si sós não geram pensamentos, mas o mediatizam. Segundo o autor, os significados são formadores primordiais da consciência humana, eles refletem (e refratam) o mundo na consciência do homem. O autor alerta que embora o portador dos significados seja a linguagem, este não é o princípio dos mesmos, pois aludindo aos estudos de Vygotsky (2001), Leontiev ressalta que no estudo

do desenvolvimento dos conceitos, a formação dos conceitos é a própria apropriação de significados historicamente produzidos.

Conforme o autor, os significados, ao ser comunicável, se convertem em patrimônio da consciência dos indivíduos. Nesse sentido, Leontiev (1978) alerta para o caráter dual dos significados para os sujeitos, diferenciando assim, significado e sentido pessoal. Segundo o autor, os significados levam uma vida dual, porque são produzidos pela sociedade, possuindo sua própria história no desenvolvimento da linguagem e no desenvolvimento das formas da consciência social; nele, ressalta, se expressa o movimento da ciência humana e de seus recursos cognoscitivos, assim como as noções ideológicas da sociedade. Nesta sua existência objetiva se subordinam as leis histórico-sociais e, por sua vez, a lógica interna de seu próprio desenvolvimento; por outro lado, os significados se individualizam e se subjetivizam, sem, contudo, perder a objetividade. Entretanto, “*é o sentido pessoal que cria a parcialidade da consciência humana*” (1978, p. 20).

Bakhtin (1995) ao tratar dos mesmos conceitos designa em sua teoria os termos significado e sentido de uma outra maneira, sendo respectivamente: *significação* e *tema*. Conforme o autor, *o sentido completo de uma enunciação é chamado de tema*, e completa: “*o tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável*” (1995, p. 128). Ele remete ao contexto concreto, ao instante histórico ao qual a enunciação pertence. Por outro lado, ressalta o autor, no interior do tema, há elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos, a isso Bakhtin denomina *significação*.

Segundo o autor, “*a significação da enunciação pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos lingüísticos que a compõem*” (1995, p. 9). Ou seja, ela é idêntica em todas as instâncias históricas em que é pronunciada. Diante do exposto, Bakhtin ressalta que a significação seria apenas uma possibilidade “potencial” de significar no interior de um tema concreto. O autor ainda elucida:

[...] o tema é um sistema de signos dinâmicos e complexo, que procura adaptar-se adequadamente as condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. (1995, p. 129).

Bakhtin (1995) ressalta que distinguir tema e significação é fundamental para construir uma sólida ciência da significação, evidenciando que a clareza entre esses dois termos pode ser verificada com o problema da compreensão. Segundo o autor, a compreensão é ativa por excelência, pois requer uma resposta. Desta forma,

compreender significa apreender o tema, uma vez que é necessário que o leitor ou ouvinte encontre um contexto adequado a enunciação do autor. Assim, a compreensão é uma forma de diálogo. Todavia, ela se realiza por meio da significação, ou seja, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, se realizando apenas no processo de compreensão ativa e responsiva. Portanto, conclui o autor:

[...] a significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos. Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a corrente da comunicação verbal fornece a palavra a luz da significação. (1995, p. 132).

Desta forma, para ambas as teorias o sentido pessoal é sempre o sentido de algo, ligado a um contexto, de forma que os significados não se realizam a si mesmo, mas no movimento do sentido pessoal e da interação. Por essa razão, a encarnação dos sentidos nos significados é essencial, de maneira que não há apropriação do significado sem o sentido pessoal.

3 A linguagem como mediação do homem com o mundo.

Diante do exposto, o ensino de qualquer conteúdo, nas teorias abordadas, ocorre por meio das mediações, sendo o diálogo o cerne da relação ensino-aprendizagem. Portanto, a categoria de mediação é central nos processos educativos, pois ela é constituída do indivíduo e da sua consciência.

Tanto na teoria de Vygotsky, como na de Bakhtin, a linguagem desempenha um importante papel, pois ela é quem permite a comunicação entre os indivíduos e, portanto, a apropriação da cultura. No entanto, essa apropriação não é passiva, pois ao mesmo tempo em que o sujeito se apropria ele a constrói.

Na perspectiva Histórico-Cultural, representada por Vygotsky, a linguagem ocupa um papel fundamental na formação dos processos mentais superiores e,

consequentemente, na formação da consciência. Bakhtin (1995), por sua vez, afirma que a linguagem apenas pode ser estudada se inserida na esfera única da relação social organizada, ressaltando que para observar o fenômeno da linguagem é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som – assim como o próprio som, no meio social. Nessa perspectiva, para os dois teóricos a linguagem é, pois, a mediação que vai possibilitar ao homem, além de sua função precípua de comunicação, operar mentalmente e conceitualmente; ela é o instrumento básico da consciência, o meio pelo qual se materializa o pensar e a atividade concreta dos homens.

Segundo Bakhtin (1995), a consciência só se torna consciência e, somente pode ser analisada se for compreendida como signo. Leontiev (1978), um dos colaboradores de Vygotsky, evidencia que o significado e o sentido, partes constituintes do signo, são o que constituem a consciência. Desta forma, a linguagem é, portanto, o suporte material para o desenvolvimento dos processos mentais complexos e sofisticados como a generalização e a abstração; é ela quem permite ao homem conceitualizar a realidade e trabalhar com ela apenas no pensamento.

Sendo o homem constituído na relação social com o mundo, quando pensamos num ensino da língua esta questão não pode ser esquecida. Nesse sentido, o planejamento do processo de ensino-aprendizagem da língua materna deve considerar o papel da linguagem na constituição dos sujeitos.

4 Produção de textos: *produção de sentidos e significados*

Sabendo que a linguagem e a língua se configuram na interação social por meio de significados e sentidos encerrados em palavras, enunciados ou textos, como são elucidados pelos autores das teorias aqui trabalhadas, planejar o ensino da língua é pensar num trabalho com produção textual.

Conforme Bakhtin (2003), o texto escrito ou oral é a realidade do pensamento e das vivências, assim, onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento. “*O texto é assim pensamentos sobre pensamentos, vivência das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos*” (2003, p. 307). De acordo com o autor, todo texto tem um sujeito, um autor, seja o falante, seja quem o escreve e, segundo Bakhtin, o problema do texto reside no texto como enunciado, isto é, o problema das funções do texto e dos gêneros textuais. O autor salienta dois elementos que determinam o texto como

enunciado: a sua intenção e a realização dessa intenção. A inter-relação dinâmica desses dois elementos é que determina a índole do texto.

Nesse sentido, o texto é visto pelo autor como um enunciado incluído na comunicação discursiva de dado campo. O texto é assim, a concatenação de todos os sentidos de um determinado campo, uma vez que esses sentidos se realizam nos enunciados. Segundo o autor, há relações dialógicas entre os textos e no seu próprio interior, pois cada texto pressupõe um sistema universalmente aceito de signos e uma linguagem específica. Portanto, por trás de cada texto está o sistema de linguagem. Esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido, porém cada texto como enunciado é individual, único e singular e é nessa singularidade que reside todo o seu sentido, ou seja, sua intenção do porquê ele foi criado.

A individualidade do texto é inerente ao próprio texto, mas só se revela numa situação e na cadeia de textos da comunicação discursiva de cada campo; conforme Bakhtin (2003), essa característica não está vinculada aos elementos repetidos do sistema da língua, mas a outros textos, a relações dialógicas e dialéticas peculiares. Essa característica do texto está ligada à autoria. A relação dialógica e dialética do texto reside no fato de ser ele escrito ou falado com o recurso do sistema da língua e ao mesmo tempo por ser elaborado num contexto genuíno.

Segundo o autor, o texto, diferentemente da língua enquanto sistema, nunca pode ser traduzido até o fim, pois não existe um potencial único para os textos. O acontecimento da vida do texto revela o autor, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos. Nesse sentido, o diálogo é essencial no texto, uma vez que subjaz à complexa inter-relação do texto (objeto de estudo e reflexão) e do contexto emoldurado a ser criado no qual se realiza o pensamento cognoscitivo do leitor. “*É um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente é o encontro de dois sujeitos, de dois autores*” (2003, p. 311).

Bakhtin (2003) salienta que as ciências humanas são as ciências do homem e não de uma coisa ou um fenômeno natural, por isso, o homem em seu caráter humano sempre exprime a si mesmo por meio da fala, isto é, por meio de textos. O homem cria textos. Nesse sentido, o autor enfatiza que a atitude humana é um texto em potencial, podendo ser compreendida exclusivamente no contexto dialógico. Assim, “*o texto é o representante do estilo, da visão de mundo, do tipo humano, cheia a contextos, nele há duas vozes, dois sujeitos*” (2003, p. 312).

O autor elucida que compreender o autor de uma obra significa ver e compreender uma outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, ou seja, o outro sujeito. Para tanto, difere explicação e compreensão, enquanto na explicação só existe uma consciência, na compreensão, há sempre duas consciências, dois sujeitos, a compreensão é, portanto, sempre dialógica.

O texto é o reflexo subjetivo do mundo objetivo, pois é a expressão da consciência que reflete algo. Isto posto, o objeto real de estudo, enfatiza Bakhtin (2003), deve ser o homem social inserido na sociedade que fala e se exprime por meio de signos criados por ele próprio. Desta maneira, nesse jogo de contrários, entre o que é geral e o que é particular, caracteriza-se a teoria de Bakhtin sobre a linguagem e, mais especificamente, sobre os gêneros do discurso, pois o discurso do outro está em mim, a minha palavra é antes a palavra alheia, ainda que ela me seja individual graças aos diferentes contextos.

Portanto, o trabalho com produção textual para o ensino da língua seria um trabalho de conscientização e compreensão de significados e sentidos na interação da palavra viva.

4 Considerações finais

Ao pensar-se num trabalho com o ensino da língua, entendendo o sujeito enquanto produtor constante de discursos, que refletem e refratam uma determinada realidade – já que estamos operando com signos ideológicos que emitem ideias e valores – o trabalho do professor deve ser o de formador da consciência discursiva dos enunciados produzidos

O trabalho com produção de textos, visando à conscientização do diálogo existente entre duas consciências, seja escritor-leitor ou locutor-ouvinte, seria uma forma de se trabalhar com a língua viva, no verdadeiro processo de interação.

Desta forma, o professor teria uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana onde ele se apropria de forma espontânea, da linguagem, e a sua formação nas esferas não cotidianas da vida social, dando-lhes acessos aos saberes sistematizados.

Isto posto, quando se pensa na formação da consciência discursiva se pensa num ensino para além da forma, se pensa na enunciação enquanto instrumento de poder, de valores, de ideologia.

Um trabalho com produção textual consiste na análise e reflexão dos sentidos do texto ou a falta deles, assim como a significação que o autor quis dar ao seu texto, seja no discurso oral ou escrito. Todavia, o trabalho de análise e reflexão é raramente trabalhado numa análise discursiva; ao contrário, o que os professores fazem num trabalho de produção textual escrita é anotar ao lado do texto os erros gramaticais dos produtores. Essa postura frente ao ensino e aprendizagem da língua, mais, especificamente, do trabalho com textos, não deixa de ser diferente do que apontava os teóricos já na década de 80. Ou seja, o trabalho com ensino da língua está baseado no estruturalismo.

Isto posto, por meio desse artigo espera-se que os professores e profissionais de outras áreas possuam uma outra postura em relação à linguagem, à comunicação, ao processo de ensino-aprendizagem e ao trabalho com o ensino da língua. O trabalho com produção de textos (seja nos discursos orais ou escritos), ou seja, com sentidos e significados, visa formar sujeitos que possam apreender as intenções deixadas pelos produtores (significados e sentidos), bem como dialogar com suas outras leituras, estabelecendo relações (novos sentidos) e opiniões sobre tais enunciações, espera-se que os alunos tornem-se responsivos no verdadeiro sentido da palavra.

Referências

- ARAÚJO, C. L. S. **O esvaziamento da atividade mediadora do educador no processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno**. 2000. 131 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara. 1973.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. **A Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n. 44, abr. 1998.
- BRUNO, P. C.; REYES, C. R. **Os mediadores que influenciam no processo de apropriação da correta notação gráfica**. 2004. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - CECH Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- CARVALHO, N. F. de. Semântica gramatical: a significação dos pronomes. **Alfa**, São Paulo, v. 28, p. 43-62, 1984.
- FONSECA, M. C. F. Os limites do sentido da Matemática. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 147-162, 1999.
- FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 2. ed. Campinas: Papirus Editora, 1994.

- FREITAS, M. T. A. **Psicologia e educação: um intertexto**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- _____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.
- GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciado da linguagem**. Campinas: Pontes, 1995.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre, 1978.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- _____. **Desenvolvimento cognitivo**. 2. ed. São Paulo: Ícone Editora, 1994.
- _____; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- SILVA, M. do P. C e. **Os modos de compreensão e a leitura na escola**. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1998.
- SMOLKA, A. L. B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 24, p. 51-65, 1991.
- VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas**. Madri: Visor Tomo II, 1993.
- _____. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, Tomo III, 1995.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (b).
- _____. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone Editora, 2001 (a).