

A Semiótica como concepção da prática pedagógica na formação educacional dos professores da educação infantil

SADOYAMA, Adriana dos Santos Prado.

Resumo

Este artigo é uma reflexão sobre a importância da Semiótica como instrumento na aquisição da escrita e da linguagem oral. A relevância do estudo semiótico com a caracterização fonética, morfológica e sintática como ferramenta auxiliar na formação prática do professor alfabetizador dentro das escolas brasileiras. A busca do reconhecimento lingüístico, da multiplicidade do signo, sua importância e relevância pedagógica será desnudado como, talvez, uma das muitas formas de auxiliar na formação do professor da educação infantil.

Palavras-chave: estudo semiótico, aquisição da linguagem e da escrita, projeto pedagógico.

Abstract

This article is a reflection of the semiotics importance as instrument in the acquisition of the writing and verbal language. The relevance of the semiotic study with the characterization phonetic, morphologic and syntactic an auxiliary tool in the practical formation the Brazilian schools. The search of the linguistic recognition, multiplicity of the sign, its importance and its pedagogical relevance will be as, perhaps denudated, one of the many forms of assisting in the formation of the school teacher of the infantile education.

Key-words: semiotic study, writing and acquisition of the language; pedagogical project.

Sobre a autora

Adriana dos Santos Prado Sadoyama

email: drisadoyama@yahoo.com.br

Graduada em Letras: Português/ Inglês e suas literaturas
pela Universidade de Marília - SP.

Mestra em Educação
pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP.

Doutora em Letras: Língua Portuguesa/Linguística
pela Universidade Estadual Paulista- Unesp/ Araraquara-SP.

Publicações

“Informação, comunicação e semiolinguística:
uma discussão acerca do interrelacionamento
entre estas disciplinas e da qualidade informacional de mensagens”
Revista Athos e Ethos das Faculdades Integradas de Patrocínio - 2001.
“As interfaces do Português:
um olhar oblíquo sobre as concepções do ensino da Língua Materna”

A Semiótica como concepção da prática pedagógica na formação educacional dos professores da educação infantil

SADOYAMA, Adriana dos Santos Prado.

I. Introdução

A linguagem da criança sempre provocou especulações diversas entre leigos ou estudiosos do assunto. Seja essa linguagem a manifestação imperfeita de um ser completo, seja a expressão primitiva da palavra de Deus, o fato é que relatos mais ou menos esparsos, porém constantes, têm sido registrados ao longo dos séculos e chegaram até nós. “Tais relatos dizem respeito às primeiras palavras emitidas pelas crianças, ou a que condições a criança deveria ser exposta para aprender a falar e a escrever. “A linguagem quer ser ignorada”. Com essa advertência, L.Hjlemslev (1975, p. 5) sublimava a função mediadora da linguagem e, a despeito dessa vocação, chamava, à maneira como já fizera F. Saussure, a necessidade de se deter na linguagem, ela mesma; de tomá-la como objeto de reflexão. A advertência ainda hoje pode ser feita sempre que, por exemplo, alguém se esquece de falar. A Semiótica (base

greimasiana) 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. Nesse contexto da Lingüística, a Semiótica finca suas bases, mas vai, no entanto, especificar seu objeto e sua trajetória teórica. Seu objeto é a significação, entendida não como um *a priori* já constituído, que se dê integralmente e de uma vez por todas, mas antes, como o 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. Dessa maneira, a semiótica define-se como uma teoria geral da significação. Uma teoria da linguagem. Não uma teoria particularmente lingüística, embora sua herança o seja. A descrição da significação, como é proposto, constitui um modelo de previsibilidade comum a textos verbais, não-verbais e sincréticos, que têm seu processo de textualização descrito por semióticas específicas. Especificamente, dentro dos estudos semióticos, propomos o uso dos signos no processo de alfabetização em conformidade com a prática pedagógica vigente no que concerne a aquisição da linguagem. Vygotsky (2004, p. 30) diz que a invenção e o uso dos signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico é análoga à invenção e uso dos instrumentos, só que agora no campo psicológico.

O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho. Os instrumentos, porém, são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele; sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza. Partiremos do fato de que a criança, através da memorização, utilize os signos como instrumento da aquisição da linguagem não só oral, como também a escrita. A proposta é que, no processo de alfabetização, o uso de signos substitua a cartilha aliado, evidentemente, aos aspectos culturais e sociais. O uso dos sistemas simbólicos para a alfabetização já é trabalhado pelos educadores das séries iniciais, no entanto, o estudo mais sistemá-

tico do processo dessa aquisição,⁷ tendo como base o processo de internalização como construtor dos processos mentais e formador das relações sociais entre indivíduos na construção dos processos psicológicos, justifica, muitas vezes, o educador das séries iniciais não ter domínio lingüístico suficiente para tal processo. Ao longo da evolução da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo, ocorrem, entretanto, duas mudanças qualitativas fundamentais no uso dos signos. Por um lado, a utilização de marcas externas vão se transformar em processos internos de mediação; esse mecanismo é chamado por Vygotsky, de processo de internalização. Por outro lado, são desenvolvidos sistemas simbólicos, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas. São esses sistemas que serão discutidos durante a elaboração da metodologia. Os signos internalizados são como as marcas exteriores, elementos que representam objetos, eventos, situações. As representações da realidade têm se articulado em sistemas simbólicos. Isto é, os signos não se mantêm como marcas externas isoladas, referentes a objetos avulsos, nem como símbolos usados por indivíduos particulares. Passam a ser signos compartilhados pelo conjunto de membros do grupo social, permitindo a comunicação entre indivíduos e o aprimoramento da interação social. Os sistemas de representação da realidade – e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são, portanto, socialmente dados.

2. A Semiótica como prática pedagógica

Esta ciência como uma nova metodologia de alfabetização, poderá construir os instrumentos culturais e ideológicos que fazem a mediação entre indivíduo letrado e alfabetizado. As queixas dos educadores no ensino e aprendizado da leitura e da escrita, unindo a Semiótica com a Psicolingüística com base dos processos envolvidos na leitura e na escrita, particularmente, no que diz respeito à decodificação, isto é, ao reconhecimento da palavra e à codificação, ou seja, como ela é realmente

escrita, pode ser uma tentativa de examinar tais processos. Por isso a formação dos educadores que trabalham no ensino das séries iniciais deveria requerer cuidado todo especial; não se justifica que o currículo dos cursos de Magistério não contemple um espaço à semiótica e suas ciências afins tais como a Lingüística e a Psicolingüística. O trabalho com a questão da variação lingüística, bem como aos registros, na modalidade oral e escrita, de modo a esclarecer o professor em relação à atitude em sala de aula e como orientar os alunos no que diz respeito à adequação social de suas produções, quando utilizam diferentes suportes (voz, papel, computador, etc.), em diferentes situações, para diferentes fins. Nenhuma meta será atingida e não justificará o fracasso escolar se, primeiro, não se fizer um exaustivo trabalho com o agente alfabetizador. Em sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e, muitas vezes, idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, conteúdos os quais não trabalhados nos cursos de Magistério, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão. Pode-se concluir da discussão a respeito dos métodos de alfabetização que essa não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades, segundo a área a que pertence. Resulta daí uma visão fragmentaria do processo e, muitas vezes, uma aparente incoerência entre as análises e interpretações propostas. Estas facetas referem-se, fundamentalmente, às perspectivas psicológicas, psicolingüísticas, sociolingüísticas e, propriamente, lingüísticas do processo e todas fundamentadas na semiótica.

66

Compete ao professor alfabetizador o conhecimento dessas diferenças e avaliar se estas alteram, fundamentalmente, o processo de alfabetização, que não pode considerar a língua como um meio de comunicação “neutro” e não

contextualizado. Na verdade, qualquer sistema de comunicação escrita é profundamente marcado por atitudes e valores culturais, pelo contexto social e econômico em que é usado. Avaliar se o processo de alfabetização sofre influências da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas.

3. Semiótica – uma leve introdução

A pretensão de apresentar a Semiótica em poucas linhas pode ter resultado em reprováveis simplificações. Um campo de conhecimento tão amplo e complexo exige, certamente, um espaço-tempo maior que o presente, motivo pelo qual este alerta introdutório faz-se necessário. Isto posto, nada mais adequado que procurar partir de questões centrais, indispensáveis, para delinear um mapa hipertextual que permita uma orientação de novos navegantes pelos mares da assim definida ciência dos signos ou processos de significação.

“Segundo Winfried Noth (1995, p. 15) “a Semiótica é a ciência dos signos e dos processos significativos (semiose) na natureza e na cultura”. A investigação semiótica abrange, virtualmente, todas as áreas de conhecimento envolvidas com as linguagens ou sistemas de significação, tais como a lingüística (linguagem verbal), a matemática (linguagem dos números), a biologia (linguagem da vida), o direito (linguagem das leis), as artes (linguagem estética) etc. Para Lúcia Santaella, ela “é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis” (1983, p. 15). Sua principal utilidade é possibilitar a descrição e análise da dimensão representativa (estruturação sógnica) de objetos, processos ou fenômenos em categorias ou classes organizadas.

Os primeiros estudos semióticos datam de época de Platão que já se preocupou em definir o signo em seus diálogos sobre a linguagem. Mas foi em 1964 que Thomas Sebeok publicou uma coletânea chamada *Approaches to Semiotics*, dando à palavra forma plural que, no inglês, caracteriza a denominação de uma ciência. Tal

preocupação etimológica visa, além de elucidar o processo diacrônico sofrido pelo termo, abrir espaço para discutir duas grandes correntes do século XX no campo de estudo dos signos: a Semiologia e Semiótica. Embora ao final dos anos 60 tenha sido adotada a palavra “semiótica como termo do território de investigações nas tradições da Semiologia e da Semiótica geral” (Noth, 1995, p. 26). Tais estudos criaram disputas pela formulação exata para as definições dos termos Semiótica e Semiologia. As duas correntes de estudos semióticos, cuja preocupação com o signo é inferior à dos textos propriamente ditos e das estruturas menores dos signos verbais (semas, sememas, lexemas etc.), são elas a Semiótica Narrativa do Discurso (francesa) e a Semiótica da Cultura (russa). O que essas linhagens apresentam em comum são o enraizamento lingüístico e o caráter didático de suas categorizações e classificações. Elaborando um discurso à parte, esquecendo um pouco as disputas, e para iniciar uma possível resposta à nossa questão, apenas lembrando, como a semiótica pode ser útil para analisar os signos e com base nesta utilidade que o signo e seu objeto são sempre entidades espaço-temporais-ou até objetos físicos. A proposta feita por este pequeno estudo é que, especificamente, o professor da educação infantil abarque com maior frequência, para suas aulas práticas, o conhecimento desta tríade peirciana. Trata-se da primeira tentativa de examinar tais processos em duas vias principais no processo de alfabetização: a prática da leitura e da escrita.

4. Uma nova perspectiva de ensino com base no signo peirciano

68

Se nos basearmos no conceito de signo de Peirce, o signo que nesse universo vai do desenho infantil até o mais rigoroso tratado de lógica, incluindo o homem que o produz como um signo, também é concebido como uma tríade formada pelo representante – aquilo que funciona como signo para quem o percebe –;

pelo objeto – aquilo que é referido pelo signo – e pelo interpretante – o efeito do signo naquele (ou naquilo, podendo-se aí incluir os seres ou dispositivos comunicativos inumanos como os computadores) que o interpreta.

Acredito que, compreendendo a importância dessa tríade, os educadores poderão equacionar, de forma mais segura, os problemas com os quais se defrontam em sala de aula, dando-lhes o encaminhamento específico que merecem. Esses mesmos poderão distinguir com mais clareza as dificuldades que resultam das condições de ensino-aprendizagem daqueles que têm sua origem em distúrbios da linguagem. Embora nos deparemos com estudantes que apresentam bloqueios para a leitura e a escrita, até nos níveis de pós-graduação, estou convicta de que suas origens remontam aos primeiros anos escolares, particularmente às séries iniciais. É nos primeiros anos de escola que se decide fundamentalmente quem será um bom leitor ou um redator.

5. Propostas pedagógicas para a Educação Infantil

A crise da representação, desde Nietzsche, é a crise do homem e de seu tempo, inclusive da Escola, e isto é propício para acreditarmos na Teletopia. Exercício de estratégias do poder sobre o saber e, ironicamente, em tempos de globalização o espaço é foco, como lembra Virilio, as distâncias são engessadas a custa de um espaço que se curvou ao tempo. Tende-se a uma confusão entre um espaço do saber em crítica constante, função dialógica, com um espaço da informação ou espaço que colabora na arquitetura dialógica, mas que não exonera o grupo presencial. O espaço do saber é o espaço em que predomina a corporalidade dos sujeitos na soma das diferenças e no tato mais profundo com o real. O sujeito implicado no espaço, ao conhecê-lo, o faz de modo significativo e daí então atribui sentido, e por assim fazê-lo, procede à marca e apreensão da matéria, corpus de conhecimento.

A formação profissional para a educação infantil ressurgiu com o clima instaurado na Constituição federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, e na LDB. Tais dispositivos inserem a criança de zero a 6 anos no interior do sistema escolar, na Educação Básica, garantindo o direito da criança à educação e, conseqüentemente, impondo ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições para essa faixa etária. Os estudos sobre o curso de Pedagogia geralmente tratam de sua identidade e campo de estudo e há poucas informações históricas sobre seu aparecimento nos anos 30, e menos ainda sobre profissionais de educação infantil. A discussão que envolve os cursos de Pedagogia nos tempos atuais trata de sua natureza: se se deve formar especialistas ou professores, ou seja, se a pedagogia tem afinidades com as normas da educação e, portanto, restringe-se ao aprofundamento de estudos na formação de docentes. Se existe dentro dos cursos específicos a formação de docentes para a Educação Infantil. Se dentro das perspectivas de formação existe este abismo, como será então, a preparação acadêmica para receber o discente em escolas mal estruturadas?

Surge então, uma questão levantada nos anos 80: “o que pode mais deve valer para o menos”, ou seja, se os egressos do curso de Pedagogia podem formar professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, por que não podem assumir a docência nessas escolas? Porque não incluir, no Projeto Pedagógico dos cursos de Pedagogia, disciplinas aplicadas aos cursos específicos das licenciaturas como Português e Matemática? Isto posto que nas aulas de Metodologia o conteúdo não é o suficientemente aprofundado e porque não o contrário, ou seja, nos cursos de licenciaturas colocarem à disposição conteúdos específicos do curso de Pedagogia.

A necessidade de uma nova Política Educacional fez a França reformular a formação de professores ao criar Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFM), que estimula e permite ao profissional da Educação Infantil cursar 3 anos no interior de uma Universidade, para depois encaminhar-se para o curso profissionalizante (IUFM), por um período de 2 anos. Mas a realidade brasileira

não permite este intento, no entanto há a redução do tempo dos cursos de cinco anos para três anos apenas. Dentro desta perspectiva que caracteriza o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, que integra a licenciatura e o bacharelado e define o perfil do Pedagogo voltado para as atividades docentes e outras atividades inerentes ao trabalho do Pedagogo, hoje, a e

Educação infantil luta para garantir um processo de profissionalização que respeite o acesso ao Ensino Superior e seu gradual aperfeiçoamento. A continuidade da educação e da integração com a sociedade hoje, é vista como fundamentais para o desenvolvimento da criança em ambientes educativos, nos quais convivem a crianças de faixas etárias diversas, juntamente com uma diversidade lingüística, social e cultural, a multiplicidade de manifestações ideológicas, faz com que a escola seja “a segunda casa” da criança.

6. Considerações finais

No que se refere à prática educacional na formação do docente, o começo seria uma reavaliação dos projetos pedagógicos dos cursos vigentes. Se todo discente fizer da prática de ensino uma prática escolar e com isso integrar a teoria com a prática será, então, viabilizado um sistema que integre com a prática e uma parceria com a instituição formadora desse profissional e, assim, não existiria uma legião de leigos. A diversidade brasileira requer propostas que atendam as especificidades do país. O conhecimento sócio, que também é uma diversidade, pode ser uma ferramenta estimulante na formação deste profissional. Por isso, a formação dos educadores que trabalham na educação infantil deveria requerer um cuidado todo especial. Não se justifica que o currículo dos cursos de magistério não contemple um espaço à psicolingüística, a ciência que investiga os processos envolvidos na aquisição da língua oral e na aprendizagem da leitura e da escrita e seu processamento, uma das muitas ciências geradas pela Semiótica.

Por outro lado, a remuneração destes professores deveria ser condigna com a responsabilidade que carregam, a de orientar os alunos a dominarem o principal instrumento de acesso à informação e reflexão: a leitura e a escrita.

Referências

AITCHINSON, J. *The articulate mammal. Introduction to psycholinguistics*. Londres, Routledge, 1989.

HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1975 (título original, 1943).

_____. *Ensaio lingüísticos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

GALVES, C. *Princípios, parâmetros e a aquisição da linguagem*. Cadernos de estudos Lingüísticos, n.29, 1995.

GREIMAS, A.J. & COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. Trad. A. Dias-Lima et al. São Paulo: Cultrix, s.d. (Título original, 1979).

LEMOS C. *Interacionismo e aquisição da linguagem*. D.E.L.T.A., v.2, 1992.

_____. *Inter-relações entre a Lingüística e outras ciências*. Boletim da ABRALIN, n.3, 1982.

_____. *A Criança como ponto de interrogação* In: MPRECHT, R.R. (org) *Aquisição da linguagem: questões e análises*. Porto Alegre. EDIPUCRS, 1999.

72

LEONOR, S. *Guia prático de Alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003.

MACHADO, L.Z. *Estado, escola e ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1983.

NOTH, Winfried. *A Semiótica no Século XX*. São Paulo, Annablume, 1996.

OLIVEIRA, M.K. De. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-Histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica.** São Paulo, Perspectiva, 1987.

PIAGET, J. **A epistemologia genética.** São Paulo, Abril, 1979. (Série os pensadores).

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica.** São Paulo, Brasiliense, 1983.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios à proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa no ensino infantil: coletânea de textos. São Paulo, SE-CENER, v.III, 1988.

SILVA, M.B. **Leitura, ortografia e fonologia.** São Paulo: Ática, 1981.

SIGNORINI, I. (Org.) **Investigando a relação oral e escrito- e as teorias do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. **Linguagem e escola: Uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. **Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita.** Educação em revista, Belo Horizonte, n.8, p.3-11, dez. 1988.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento.** Brasília: REDUC/INEP, 1989.

TITONE, R. **Psicolinguística aplicada: introdução psicológica à didática das línguas.** Trad. Aurora Fernandes Bernardini. São Paulo, Summus, 1983.

VIRILIO, Paul. **O Espaço crítico.** Trad. P.R.Pires. São Paulo: Editora 34, 1993.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1991.

