CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO NO ENSINO: REFLEXÕES TEÓRICAS E FORMATIVAS A PARTIR DE UMA DISCIPLINA DE PÓS-GRADUAÇÃO

MEANING CONSTRUCTION IN TEACHING: THEORETICAL AND FORMATIVE REFLECTIONS FROM A POSTGRADUATE COURSE

Thiago Fernando Mendes[1]

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir fundamentos epistemológicos, semióticos e socioculturais relacionados à construção de significado no ensino, articulando tais referenciais às reflexões formativas produzidas a partir da experiência de organização e desenvolvimento da disciplina "Construção de Significado no Ensino", ofertada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN). Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza teórico-reflexiva, desenvolvida por meio de um ensaio teórico, fundamentando-se em referenciais relacionados à construção de significado no ensino. As discussões apresentadas decorreram de observações pedagógicas, reflexões docentes e análises teóricas produzidas ao longo da disciplina, compreendida neste trabalho como espaço formativo de problematização epistemológica acerca dos processos de significação. Os resultados sugerem que a construção de significado constitui dimensão central dos processos educativos, envolvendo linguagem, representação, interação social e mediação simbólica na produção do conhecimento. Além disso, o estudo destaca que práticas pedagógicas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos tendem a limitar os processos interpretativos necessários à aprendizagem efetiva. As reflexões desenvolvidas também apontam para a relevância de espaços formativos que promovam discussões epistemológicas sobre o ensino, favorecendo a formação crítica de professores e pesquisadores. Conclui-se que a construção de significado representa elemento fundamental para a compreensão dos processos educativos contemporâneos, exigindo abordagens pedagógicas que valorizem a mediação, o diálogo e a produção coletiva de conhecimentos.

Palavras-chave: Construção de Significado; Ensino; Processos de Significação.

[1] Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Professor do Colegiado de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus de Cornélio Procópio.

Abstract
This article aims to discuss epistemological, semiotic, and sociocultural foundations related to meaning construction in teaching, articulating these theoretical perspectives with formative reflections arising from the experience of designing and implementing the course “Meaning Construction in Teaching,” offered within the Graduate Program in Teaching (PPGEN). Methodologically, the study is characterized as a qualitative, theoretical-reflective inquiry developed as a theoretical essay grounded in theoretical perspectives on meaning construction in teaching. The discussions presented stem from pedagogical observations, teaching reflections, and theoretical analyses developed throughout the course, which is understood in this study as a formative space for epistemological inquiry into meaning-making processes. The reflections suggest that meaning construction constitutes a central dimension of educational processes, involving language, representation, social interaction, and symbolic mediation in knowledge production. Furthermore, the study highlights that pedagogical practices centered exclusively on content transmission tend to constrain the interpretive processes required for meaningful learning. The reflections also point to the relevance of formative spaces that foster epistemological discussions about teaching, contributing to the critical development of teachers and researchers. It is concluded that meaning construction is a fundamental dimension for understanding contemporary educational processes, requiring pedagogical approaches that value mediation, dialogue, and the collective construction of knowledge.

Keywords: Meaning Construction; Teaching; Signification Processes.

Introdução

Discussões contemporâneas no campo do Ensino têm evidenciado que os processos de aprendizagem não podem ser reduzidos à simples aquisição, armazenamento ou reprodução de informações, uma vez que a aprendizagem envolve processos de construção de significados, em que os sujeitos interpretam, relacionam e reorganizam conhecimentos a partir de suas experiências e dos contextos culturais nos quais estão inseridos (Dutra; Martines; Leme, 2023; Nascimento; Palhano, 2024; Björnhammer; Lundegård; Gyllenpalm, 2024).

Nesse contexto, torna-se necessário explicitar a concepção de significado assumida neste artigo, uma vez que o termo comporta diferentes compreensões no campo educacional. Neste trabalho, compreende-se significado como uma relação dinâmica entre um conceito, sua representação e sua interpretação em determinado contexto sociocultural. Portanto, trata-se de uma construção emergente e situada, constituída nas relações que os sujeitos estabelecem com os objetos do conhecimento, com suas experiências, com as mediações pedagógicas e com as práticas discursivas nas quais estão inseridos (Mendes, 2023).

Além disso, destaca-se que, neste artigo, essa concepção de significado está articulada à noção de processos de significação, compreendidos aqui como o conjunto dinâmico de relações interpretativas, simbólicas, linguísticas, sociais e culturais por meio das quais os sujeitos atribuem, negociam, transformam e estabilizam provisoriamente sentidos acerca de objetos, conceitos, práticas e experiências.

A partir dessas compreensões, o ensino é entendido como um processo que envolve a criação de condições para que os sujeitos estabeleçam relações interpretativas com os objetos do conhecimento e participem de processos de produção, negociação e reconstrução de significados. Ensinar, portanto, não se restringe à apresentação de conteúdos, mas envolve a organização de situações pedagógicas nas quais diferentes formas de representação, linguagens, interações e contextos possam participar da construção de sentidos.

As discussões acerca da construção de significado encontram sustentação em diferentes matrizes teóricas. No campo da semiótica, Peirce (2005) possibilita compreender a produção de conhecimento como processo interpretativo mediado por signos, no qual o significado se constitui no movimento da semiose. Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2000) evidencia o papel da linguagem, da interação social e da mediação na constituição dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Bruner (1996), a partir de uma perspectiva cultural, destaca a construção de significados como dimensão fundamental da educação, ressaltando o papel da cultura e das formas de representação na maneira como os sujeitos interpretam o mundo. Em diálogo com essas perspectivas, abordagens socioculturais do ensino permitem compreender a aprendizagem como processo situado, discursivo e mediado, no qual os significados são produzidos e reconstruídos nas interações entre sujeitos, conhecimentos e contextos.

É nesse horizonte teórico que se insere a disciplina “Construção de Significado no Ensino”, ofertada no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Estruturada a partir de debates epistemológicos, semióticos e didáticos, a disciplina buscou promover reflexões acerca das múltiplas dimensões envolvidas na construção de significados nos processos educativos, articulando discussões teóricas, atividades colaborativas, estudos dirigidos e problematizações interdisciplinares.

Dessa forma, o presente artigo tem por objetivo discutir fundamentos epistemológicos, semióticos e socioculturais relacionados à construção de significado

no ensino, articulando tais referenciais às reflexões formativas produzidas a partir da experiência de organização e desenvolvimento da disciplina no contexto da pós-graduação em Ensino. Trata-se de um ensaio teórico-reflexivo que toma a disciplina não como objeto empírico de investigação, mas como espaço formativo de problematização epistemológica acerca dos processos de construção de significado no ensino.

Encaminhamento metodológico

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza teórico-reflexiva (Gil, 2025), desenvolvida a partir de referenciais epistemológicos, semióticos e socioculturais relacionados à construção de significado no ensino. A opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos educacionais envolvem dimensões interpretativas, simbólicas e contextuais que não podem ser reduzidas à mensuração quantitativa ou à análise estritamente objetiva dos dados (Minayo; Deslandes; Gomes, 2024).

Segundo Minayo e Costa (2018), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, crenças, valores e atitudes, buscando compreender processos humanos e sociais em sua complexidade. Nessa perspectiva, o interesse da investigação reside na interpretação crítica das relações, discursos e construções conceituais produzidas nos contextos investigados. Tal compreensão mostra-se coerente com o próprio objeto deste estudo, centrado na problematização da construção de significado nos processos educativos.

No que se refere aos procedimentos técnicos, o trabalho configura-se como um ensaio teórico-reflexivo, que, conforme Meneghetti (2011), caracteriza-se pela natureza reflexiva e interpretativa de sua construção, permitindo ao pesquisador estabelecer articulações conceituais, problematizações epistemológicas e proposições analíticas a partir de referenciais teóricos e experiências intelectuais situadas.

Nesse contexto, a disciplina “Construção de Significado no Ensino” constitui o elemento articulador das reflexões desenvolvidas neste artigo, sendo compreendida como espaço formativo e epistemológico a partir do qual emergem problematizações relacionadas aos processos de significação no ensino. Assim, as discussões aqui

apresentadas decorrem de observações pedagógicas, reflexões docentes e análises teóricas produzidas ao longo da organização e desenvolvimento da disciplina, ofertada no segundo semestre de 2025, com carga horária total de 30 horas, no âmbito do PPGEN.

É importante delimitar que a experiência da disciplina não foi tratada, neste estudo, como objeto empírico submetido a procedimentos de coleta, sistematização e análise de dados envolvendo os participantes. Em razão dessa delimitação e dos procedimentos éticos aplicáveis à produção e utilização de dados provenientes de seres humanos, não são apresentados ou analisados, neste artigo, registros individuais dos participantes, tais como depoimentos, produções escritas, respostas às atividades ou outros materiais que pudessem ser caracterizados como dados empíricos produzidos para fins de investigação.

As reflexões desenvolvidas apoiam-se, portanto, na experiência docente, nas discussões teóricas mobilizadas no planejamento e desenvolvimento da disciplina e na análise reflexiva de sua organização pedagógica, sem pretensão de produzir evidências empíricas sobre aprendizagem ou de avaliar os efeitos da disciplina sobre seus participantes. Essa delimitação orienta também o alcance das afirmações apresentadas ao longo do texto.

O Significado como Problema Epistemológico no Ensino

A discussão sobre significado ocupa posição central nas reflexões epistemológicas contemporâneas, particularmente nos debates relacionados à produção do conhecimento e aos processos educativos (Mendes, 2025). Em oposição a concepções tradicionais que compreendem o conhecimento como representação estática da realidade, diferentes perspectivas teóricas têm defendido que conhecer implica interpretar, construir significados e estabelecer relações mediadas cultural e linguisticamente (Otte, 2006; Peirce, 2020; Roncato, 2021).

Nessa direção, Otte (2006) argumenta que a epistemologia matemática não pode ser dissociada das dimensões semióticas envolvidas nos processos de produção do conhecimento. Para o autor, o significado reside nas relações interpretativas estabelecidas pelos sujeitos em contextos específicos de mediação simbólica. Tal perspectiva aproxima-se da tradição pragmatista inaugurada por Peirce (2005), para quem todo pensamento ocorre necessariamente por meio de signos.

A semiótica peirceana permite aprofundar essa compreensão ao deslocar a noção de significado de uma perspectiva de correspondência estática entre representação e objeto para uma concepção processual de interpretação. Para Peirce (2005), o signo constitui uma relação triádica entre o *representamen*, aquilo que ocupa a posição de signo, o objeto, ao qual o signo se refere, e o interpretante, efeito produzido pela relação do signo com seu objeto. Essa estrutura implica compreender que um signo não produz significado de maneira isolada, “pois sua significação depende do processo pelo qual é interpretado em relação a um objeto e pode, por sua vez, tornar-se signo para novas interpretações” (Santaella, 2012, p. 27). O significado, portanto, não se esgota na identificação daquilo que um signo representa, mas envolve os efeitos interpretantes produzidos no decorrer da semiose.

Nessa perspectiva, a semiose pode ser compreendida como um processo contínuo de produção e transformação de significados, sendo o interpretante o efeito ou resultado interpretativo produzido pelo signo em uma determinada relação semiótica. Desse modo, a construção de significado envolve uma dinâmica na qual uma representação pode produzir determinada compreensão, essa compreensão pode tornar-se fundamento para novas interpretações e, assim, participar de uma cadeia potencialmente contínua de significação. Tal concepção é particularmente relevante para o ensino, pois permite compreender que a aprendizagem de um conceito não corresponde simplesmente à associação entre um nome e um objeto, mas à transformação dos efeitos interpretantes produzidos pelos signos mobilizados nas situações educativas, corroborando com resultados de pesquisas como a de Mendes (2023).

No contexto educacional, essa perspectiva permite pensar o ensino como organização de condições para a produção, confronto e transformação de interpretantes. Uma explicação docente, uma representação gráfica, uma expressão matemática, uma imagem, um exemplo ou mesmo uma pergunta podem funcionar como signos que produzem diferentes efeitos interpretativos nos sujeitos.

Essa compreensão possui implicações para o campo educacional, pois se o conhecimento é produzido em processos interpretativos, então o ensino não pode restringir-se à transmissão linear de informações. Logo, ensinar implica favorecer condições para que os sujeitos construam interpretações, estabeleçam relações simbólicas e construam significados acerca dos objetos de conhecimento.

Ao longo da disciplina “Construção de Significado no Ensino”, tais problematizações estiveram presentes desde os encontros iniciais, especialmente nas discussões relacionadas à epistemologia, à semiótica e aos fundamentos teóricos da significação. As reflexões desenvolvidas apontam que pensar o ensino a partir da construção de significado exige deslocamentos epistemológicos, sobretudo no que se refere à compreensão do papel do estudante, da linguagem e da mediação docente nos processos educativos.

Representações Semióticas e Construção de Significados

A compreensão da construção de significado no ensino também pode ser aprofundada a partir das contribuições de Duval (2012), particularmente no que se refere ao papel das representações semióticas no funcionamento cognitivo.

Para o autor, o acesso aos objetos de conhecimento não ocorre de maneira direta, mas é mediado por sistemas de representação que possibilitam designá-los, explicitá-los, transformá-los e relacioná-los. No âmbito da Educação Matemática, essa questão assume especial relevância porque os objetos matemáticos não são diretamente acessíveis à percepção, exigindo a mobilização de diferentes registros de representação semiótica para que possam ser tratados e compreendidos.

Um aspecto central da Teoria dos Registros de Representação Semiótica é a distinção entre o objeto de conhecimento e suas diferentes representações. Um mesmo objeto pode ser representado por meio de registros distintos, como a língua natural, a representação algébrica, a representação gráfica, as figuras geométricas ou outros sistemas simbólicos. Essas representações não constituem simples formas alternativas de expressar um significado já completamente estabelecido. Cada registro possui possibilidades próprias de tratamento e de organização da informação, de modo que a mudança de registro pode modificar aquilo que se torna perceptível, manipulável e interpretável para o sujeito (Duval, 1993; 2003).

Este cenário permite compreender que diferentes modos representacionais participam ativamente de sua construção e compreensão. Uma descrição em língua natural pode favorecer a explicitação de relações conceituais que não se manifestam da mesma maneira em registros simbólicos, em diferentes áreas da ciência. O significado produzido na interação com um objeto de conhecimento, portanto,

encontra-se relacionado às possibilidades e aos limites do registro semiótico mobilizado.

Nesse sentido, Duval (2012) atribui particular importância às transformações entre representações. As transformações que ocorrem dentro de um mesmo registro correspondem aos tratamentos, enquanto a passagem de uma representação para outra, em registros diferentes, caracteriza as conversões. Essa distinção é fundamental para o ensino porque uma compreensão conceitual não pode ser reduzida à capacidade de manipular adequadamente uma representação isolada. A possibilidade de reconhecer um mesmo objeto em diferentes registros e estabelecer relações entre essas representações constitui uma dimensão importante da atividade cognitiva envolvida na aprendizagem (D'Amore; Pinilla; Iori, 2015).

A conversão entre registros assume, assim, papel epistemológico e didático na construção de significados. Quando o estudante passa de uma situação descrita em língua natural para uma representação matemática ou de uma figura para uma formulação simbólica, por exemplo, não está apenas modificando a aparência do objeto. Está realizando uma transformação semiótica que pode colocar em evidência propriedades e relações distintas.

A contribuição de Duval permite, portanto, complementar a perspectiva peirceana adotada neste artigo. Enquanto Peirce possibilita compreender a significação como processo semiótico no qual os signos produzem efeitos interpretantes, Duval direciona a atenção para as condições cognitivas e representacionais por meio das quais os sujeitos acessam e transformam os objetos de conhecimento. Não se trata de perspectivas equivalentes ou intercambiáveis, mas de referenciais que podem dialogar na compreensão de diferentes dimensões do processo de significação. A primeira enfatiza a dinâmica interpretativa da semiose; a segunda permite analisar o funcionamento dos sistemas de representação e das transformações semióticas implicadas na atividade cognitiva.

No contexto da disciplina "Construção de Significado no Ensino", essa perspectiva amplia a compreensão das atividades formativas desenvolvidas. Mapas conceituais, discussões, textos, esquemas, exemplos, apresentações e outras formas de expressão mobilizadas ao longo dos encontros podem ser compreendidos como diferentes modos de representar e organizar objetos teóricos.

A Construção Social do Significado

É importante considerar que as discussões sobre significado não se restringem às dimensões cognitivas individuais. Diferentes perspectivas socioculturais têm enfatizado que os processos de significação são constituídos histórica e socialmente, em estreita relação com as práticas, os contextos e as interações nos quais os sujeitos participam (Vygotsky, 2000; Wittgenstein, 1999). Nessa perspectiva, a aprendizagem pode ser compreendida como fenômeno inseparável das relações humanas, das práticas culturais e dos modos de uso da linguagem que constituem as diferentes atividades sociais.

Para desenvolver essa compreensão, torna-se necessário explicitar a concepção de linguagem assumida neste artigo. A linguagem é aqui entendida como uma prática humana constituída nos usos que os sujeitos fazem das palavras, expressões, gestos e demais formas de linguagem em diferentes atividades e contextos. Em uma perspectiva wittgensteiniana, falar uma linguagem é participar de atividades nas quais os usos linguísticos adquirem sentido, de modo que os chamados “jogos de linguagem” não podem ser dissociados das formas de vida em que estão inseridos (Wittgenstein, 1999). Desse modo, o significado de uma expressão não é compreendido como uma propriedade fixa que lhe pertence independentemente das circunstâncias, mas em relação aos usos que dela fazemos nas práticas em que estamos envolvidos.

Essa concepção permite estabelecer uma aproximação com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2000). Se, para Wittgenstein, os significados estão relacionados aos usos da linguagem em atividades e formas de vida, para Vygotsky a linguagem e a interação social desempenham papel fundamental na constituição dos processos psicológicos e na elaboração conceitual. Em ambos os referenciais, embora a partir de problemas filosóficos, epistemológicos e teóricos distintos, o significado não é compreendido como uma entidade puramente privada, isolada das relações sociais. Ele se constitui em práticas compartilhadas, em que os sujeitos aprendem modos de agir, falar, interpretar e produzir sentidos.

Nessa direção, a linguagem assume, neste trabalho, uma dimensão constitutiva dos processos educativos, sendo uma prática por meio da qual os sujeitos participam de atividades, estabelecem relações, negociam compreensões e aprendem modos de significar. Em uma sala de aula, por exemplo, palavras,

perguntas, explicações, argumentos, exemplos, gestos, representações e outras formas de expressão adquirem significado no interior das atividades desenvolvidas e das regras, explícitas ou implícitas, que orientam essas práticas. Assim, compreender a construção de significados no ensino implica considerar os usos da linguagem e as formas de participação que caracterizam as situações educativas.

Essa compreensão também permite problematizar concepções de aprendizagem centradas exclusivamente na aquisição individual de procedimentos ou conteúdos. Aprender envolve, além da apropriação de conhecimentos, a participação em práticas nas quais determinados modos de falar, interpretar, argumentar, representar e justificar são construídos e compartilhados. Sob essa perspectiva, o significado é produzido nas relações entre sujeitos, linguagens, conhecimentos e contextos, não constituindo uma entidade fixa e homogênea. Trata-se, portanto, de uma construção dinâmica e situada, cuja compreensão exige atenção às práticas em que os significados são efetivamente mobilizados.

No âmbito da disciplina “Construção de Significado no Ensino”, essas questões foram mobilizadas por meio de diferentes atividades formativas. O planejamento da disciplina contemplou, entre outras estratégias, a elaboração de mapas conceituais, discussões em grupos, estudos dirigidos, *roleplays*, debates e seminários, buscando colocar os participantes em contato com diferentes formas de interpretar e discutir os referenciais abordados. As reflexões produzidas a partir dessas atividades sugerem que a discussão sobre linguagem e significado deslocou a atenção de uma compreensão predominantemente transmissiva do ensino para a consideração das interações, dos usos da linguagem e dos contextos nos quais os conhecimentos são produzidos e compartilhados.

Nessa direção, as discussões desenvolvidas ao longo dos encontros também apontam para uma compreensão do professor como participante e organizador de práticas discursivas, e não apenas como transmissor de conteúdos. O trabalho docente envolve a criação e a organização de situações nas quais diferentes usos da linguagem possam ocorrer, permitindo aos estudantes apresentar interpretações, confrontar perspectivas, formular argumentos e reconstruir compreensões. Tal perspectiva é coerente com a compreensão assumida neste artigo de que a construção de significados ocorre em práticas situadas, nas quais linguagem, interação e conhecimento encontram-se indissociavelmente articulados.

A Disciplina como Espaço Formativo de Reflexão sobre Significado

Indo ao encontro do que afirmam Fleury, Prigol e Ortiz (2024), a formação de professores e pesquisadores em Ensino exige espaços acadêmicos que favoreçam a problematização crítica das práticas educativas e dos fundamentos epistemológicos que sustentam os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, a disciplina “Construção de Significado no Ensino” foi concebida como um espaço formativo voltado à reflexão acerca das múltiplas dimensões envolvidas na produção de significados nos contextos educacionais.

A organização da disciplina buscou articular referenciais epistemológicos, semióticos, socioculturais e didáticos, promovendo discussões interdisciplinares acerca da construção de significado. Tal proposta fundamentou-se na compreensão de que os processos educativos não podem ser analisados exclusivamente sob perspectivas técnicas ou metodológicas, sendo necessário considerar as dimensões interpretativas, discursivas e culturais que atravessam a aprendizagem.

Desde seu início, as atividades propostas buscaram favorecer movimentos de problematização teórica e reflexão coletiva. Porém, para além da promoção da assimilação de conteúdos teóricos, a disciplina buscou criar condições para que os participantes refletissem criticamente sobre os processos de significação presentes em suas práticas acadêmicas e profissionais.

Nesse sentido, as discussões sugerem que diferentes áreas do conhecimento mobilizam modos particulares de representação, validação e construção de significados, exigindo abordagens pedagógicas sensíveis às especificidades dos processos interpretativos envolvidos em cada contexto.

As reflexões produzidas ao longo da disciplina também permitiram problematizar concepções reducionistas de ensino ainda fortemente presentes em muitos espaços educativos. Em diversos momentos, destacou-se que práticas centradas exclusivamente na transmissão de informações tendem a desconsiderar os processos de mediação simbólica necessários à construção de significados.

Outro aspecto relevante observado refere-se à importância das interações discursivas nos processos formativos. As atividades colaborativas favoreceram a circulação de diferentes perspectivas teóricas e experiências profissionais, ampliando as possibilidades de negociação e reconstrução de significados entre os participantes, corroborando com resultados de pesquisas empreendidas por Zatti *et al.* (2024). Tais

movimentos reforçam a compreensão de que o conhecimento é produzido socialmente, por meio do diálogo, da argumentação e da interação entre sujeitos.

Além disso, as discussões apontam para o potencial formativo das abordagens interdisciplinares no campo do Ensino. A articulação entre diferentes referenciais teóricos possibilitou compreender que a construção de significado constitui problemática transversal às diversas áreas do conhecimento, envolvendo dimensões epistemológicas, linguísticas, culturais e didáticas que ultrapassam fronteiras disciplinares rígidas.

Nesse sentido, a experiência formativa proporcionada pela disciplina indica a relevância de espaços acadêmicos que favoreçam reflexões epistemológicas mais amplas sobre o ensino. Em contextos marcados pela valorização excessiva de práticas tecnicistas e instrumentais, torna-se fundamental defender perspectivas formativas que compreendam o ensino como processo de mediação simbólica e construção coletiva de significados e conhecimentos.

Implicações para o Ensino e para a Formação Docente

As discussões apresentadas ao longo deste artigo sugerem que compreender a construção de significado nos processos educativos requer uma revisão das bases epistemológicas que orientam as concepções de ensino, de aprendizagem e de formação docente. Nessa direção, aprender passa a ser entendido como participação ativa dos sujeitos em processos interpretativos mediados social, cultural e linguisticamente.

O trabalho docente, por sua vez, ultrapassa um caráter meramente transmissivo e envolve a organização de experiências formativas que favoreçam a interpretação, a problematização, a argumentação e a negociação de significados. Mais do que disponibilizar conteúdos, cabe ao professor criar condições para que os estudantes estabeleçam relações, formulem interpretações, confrontem diferentes compreensões e atribuam sentido aos conhecimentos mobilizados nas situações educativas.

Essa mudança de perspectiva implica também deslocamentos na organização das práticas pedagógicas. Se os significados são construídos e reconstruídos nas relações estabelecidas pelos sujeitos com os conhecimentos, torna-se necessário considerar situações em que os estudantes possam explicitar suas interpretações,

confrontá-las com diferentes perspectivas, justificar seus posicionamentos e reelaborar suas compreensões.

Assim, mais do que substituir práticas transmissivas por atividades consideradas participativas, o desafio, conforme já apontaram Dutra, Martines e Leme (2023), consiste em planejar intencionalmente situações didáticas nas quais diferentes formas de significar possam ser mobilizadas e analisadas. Isso envolve, por exemplo, propor problemas e questões abertas, explorar diferentes formas de representação, solicitar que os estudantes expliquem e justifiquem seus procedimentos, promover discussões entre diferentes interpretações e utilizar os erros e as respostas divergentes como elementos para a problematização do conhecimento.

Para a formação docente, essa perspectiva exige ampliar a atenção para os processos interpretativos que ocorrem nas situações de ensino. Não basta ao professor dominar os conteúdos e selecionar estratégias metodológicas, é necessário desenvolver condições para identificar os diferentes significados mobilizados pelos estudantes, reconhecer os pressupostos que orientam suas interpretações e decidir quando e como intervir para ampliar ou tensionar essas compreensões.

Essa compreensão possui implicações diretas para a prática pedagógica, especialmente no que se refere ao papel das representações nos processos de aprendizagem. Diferentes formas simbólicas, como textos, imagens, diagramas, narrativas, expressões matemáticas, gráficos e modelos científicos, não devem ser compreendidas apenas como recursos para ilustrar conteúdos previamente definidos. Conforme discutido a partir de Duval (2012), diferentes registros de representação possuem possibilidades próprias de tratamento e podem tornar determinados aspectos dos objetos de conhecimento mais ou menos acessíveis à atividade cognitiva. Nesse sentido, favorecer a construção de significados requer, necessariamente, promover a coordenação entre as diferentes representações, possibilitando que os estudantes reconheçam um mesmo objeto em diferentes registros e compreendam as transformações semióticas envolvidas nesse processo.

Além disso, as discussões desenvolvidas reforçam a importância das interações sociais nos contextos educativos. A aprendizagem ocorre em ambientes culturalmente organizados, nos quais os sujeitos negociam significados, confrontam perspectivas e constroem conhecimentos coletivamente. Dessa forma, estratégias pedagógicas fundamentadas no diálogo, na colaboração e na problematização tendem a favorecer processos mais efetivos de aprendizagem.

As reflexões apresentadas também apontam para a necessidade de fortalecer a dimensão epistemológica na formação docente. Frequentemente, os cursos de formação priorizam aspectos metodológicos e instrumentais, relegando a segundo plano discussões acerca da natureza do conhecimento, da linguagem e dos processos de significação envolvidos no ensino. Entretanto, compreender como os significados são construídos, representados e mediados constitui elemento fundamental para a atuação crítica e reflexiva do professor.

No contexto da pós-graduação em Ensino, tais discussões também possuem certa relevância, pois a formação de pesquisadores e docentes comprometidos com perspectivas críticas de educação exige espaços acadêmicos capazes de promover problematizações teóricas consistentes acerca dos fundamentos epistemológicos do ensino. Nesse sentido, experiências formativas como a disciplina “Construção de Significado no Ensino” podem contribuir para a ampliação de reflexões sobre os modos pelos quais o conhecimento é produzido, compartilhado e reconstruído nos diferentes contextos educativos.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo discutir fundamentos epistemológicos, semióticos e socioculturais relacionados à construção de significado no ensino, articulando esses referenciais às reflexões formativas produzidas a partir da organização e do desenvolvimento da disciplina “Construção de Significado no Ensino”, no contexto da pós-graduação em Ensino. Ao longo da discussão, procurou-se compreender o processo de significação como algo situado, relacionado aos usos da linguagem, às formas de participação, às interações sociais e aos contextos nos quais os conhecimentos são produzidos e mobilizados.

As reflexões desenvolvidas permitem apontar implicações para a organização curricular e para a formação de professores e pesquisadores em Ensino. No âmbito curricular, a discussão sugere que conhecimentos relacionados à linguagem, aos processos interpretativos, às formas de representação e às condições de construção do conhecimento não deveriam permanecer restritos a componentes curriculares específicos ou ser tratados como aspectos secundários da formação. Podem constituir dimensões transversais do currículo, articuladas aos conhecimentos específicos e às práticas pedagógicas, de modo que os futuros professores sejam preparados para

analisar como diferentes sujeitos constroem, interpretam e negociam significados em situações educativas.

No campo das políticas e propostas de formação docente, essa perspectiva aponta para a necessidade de superar uma concepção predominantemente instrumental da formação, na qual a preparação profissional se concentra na aquisição de técnicas e estratégias de ensino. Isso não significa desconsiderar os conhecimentos metodológicos, mas articulá-los a uma formação epistemológica que possibilite ao professor compreender os pressupostos que orientam suas escolhas pedagógicas e interpretar os processos de significação que ocorrem em sala de aula.

Outra implicação refere-se ao desenvolvimento de agendas de pesquisa sobre a construção de significado no ensino. A experiência analisada neste artigo sugere a pertinência de investigações que ultrapassem a identificação de estratégias consideradas favoráveis à construção de significados e se dediquem a compreender como os significados são efetivamente construídos e transformados em diferentes situações educativas. Estudos futuros podem investigar, por exemplo, como diferentes usos da linguagem participam da construção de significados em sala de aula, como estudantes e professores negociam interpretações diante de conceitos controversos ou de diferentes representações, dentre outras possibilidades de investigação.

Por fim, faz-se necessário delimitar o alcance das reflexões apresentadas. O artigo constitui um ensaio teórico-reflexivo construído a partir da experiência de uma única oferta da disciplina “Construção de Significado no Ensino”, em um contexto específico de pós-graduação. As reflexões decorrem de observações pedagógicas, registros e análises produzidas no desenvolvimento da experiência, não configurando uma investigação empírica destinada a avaliar os efeitos da disciplina ou a mensurar aprendizagens dos participantes. Desse modo, os argumentos apresentados não permitem generalizações acerca da formação docente ou da construção de significados em outros contextos. Essa delimitação reforça a necessidade de que futuras pesquisas ampliem o número e a diversidade dos contextos investigados, recorrendo a diferentes fontes de dados e procedimentos analíticos que possibilitem examinar empiricamente os processos de significação e suas relações com as práticas de ensino e de formação.

Nessa direção, o principal resultado deste ensaio reside em defender a necessidade de que os processos de significação sejam tomados como objeto

explícito de reflexão e investigação nos diferentes espaços em que se ensina, se aprende e se constrói conhecimento.

Referências

BJÖRNHAMMER, S.; LUNDEGÅRD, I.; GYLLENPALM, J. Students' meaning-making in an open inquiry: two paths. **Cultural Studies of Science Education**, v. 19, p. 697-725, 2024.

BRUNER, J. S. **The Culture of Education**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

D'AMORE, B.; PINILLA, M. I. F.; IORI, M. **Primeiros Elementos de Semiótica**: sua presença e sua importância no processo de ensino-aprendizagem da matemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

DUTRA, L. B.; MARTINES, E. A. L. M.; LEME, M. I. S. Narrativas para construção de significados em pesquisa e ensino de ciências. **Revista Valore**, v. 8, p. 1-15, 2023.

DUVAL, R. Registres de représentations sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée. **Annales de Didactique et de Sciences Cognitives**. 5, p. 37-65, 1993.

DUVAL, R. Registros de Representação Semiótica e Funcionamento Cognitivo do Pensamento. Tradução de Méricles Tadeu Moretti. **REVEMAT**, v.7, n.2, p. 266-297, 2012.

DUVAL, R. Registros de Representações Semióticas e Funcionamento Cognitivo da Compreensão em Matemática. In: MACHADO, S. D. A. **Aprendizagem em Matemática**. Campinas: Papirus, 2003.

FLEURY, P. F. F.; PRIGOL, E. L.; ORTIZ, J. A Formação Docente e a Prática Pedagógica à luz do Pensamento Complexo. **Revista Foco**, v. 17, n. 2, 2024.

GIL, A. C. **Pesquisa qualitativa básica**. Editora Vozes, 2025.

MENDES, T. F. **Caracterização da Construção de Significado em Atividades de Modelagem Matemática à Luz das Dimensões Semiótica e Didática**. 2023. 156f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

MENDES, T. F. A Dinâmica da Significação em uma Atividade de Modelagem Matemática: contribuições da semiótica peirceana. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, v. 9, n. 3, p. 528-547, 2025.

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico? **Revista de administração contemporânea**, v. 15, p. 320-332, 2011.

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 11-25, 2018.

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2024.

NASCIMENTO, R. D. C.; PALHANO, T. R. Formas de discurso sobre a área educativa: a filosofia da educação e o ofício docente na construção de significados. **Revista Cocar**, v. 21, p. 1-19, n. 39, 2024.

OTTE, M. F. Mathematical epistemology from a Peircean semiotic point of view. **Educational Studies in Mathematics**. Springer, v. 61, p. 11-38, 2006.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. 3ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEIRCE, C. S. **How to make our ideas clear**. In: Pragmatism. Routledge, 2020.

RONCATO, C. R. **Significado em Educação Matemática e Estudantes com Deficiência**: possibilidades de encontros de conceitos. 231 f. Tese (Doutorado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2021.

SANTAELLA, L. **O que é Semiótica**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ZATTI, M. C. K.; TESCH, A. C.; SILVA, D.; LÔBO, I. M.; FERREIRA, P. A. Aprendizagem colaborativa, desafios enfrentados pelos docentes. **Revista Ilustração**, v. 5, n. 4, p. 125-132, 2024.