PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

ANGEL L.B. PINO
Universidade Estadual de Campinas

1. O princípio da origem social das funções psíquicas (Vygotsky, 1984; Leontiev, 1978), pressuposto básico da corrente histórico-cultural de psicologia, representa uma inversão de rumo na teoria psicológica. Contrapondo-se às diferentes versões do biologismo e do naturalismo em psicologia, ela sustenta a natureza social-cultural do homem cujo desenvolvimento implica a apropriação das características humanas e da produção cultural dos homens. Consequentemente, o ser humano não é nem obra da natureza, nem produto da ação modeladora do meio e nem o resultado de qualquer processo interativo-adaptativo do "tipo organismo-meio", onde a natureza polimorfa do meio desencadearia no organismo processos internos de construção de estruturas ou funções virtualmente presentes nele em forma germinal. Ele é uma "produção social" na qual participa na condição de sujeito.

Tal posicionamento da corrente histórico-cultural coloca, todavia, alguns problemas teórico-empíricos bastante complexos e ainda não totalmente elucidados. Dentre eles, alguns dos mais difíceis estão relacionados com o processo de re-constituição no e pelo indivíduo das características históricas da humanidade e com os processos de significação.

Na trilha aberta pelo pensamento de Marx e Engels, os autores da corrente histórico-cultural entendem *apropriação* (Leontiev, 1978) e *internalização* (Vygotsky, 1984) como um processo inverso e complementar do processo de *objetivação* (produção cultural dos homens) cuja relação dialética especifica a atividade humana (cf. K. Marx, *Manuscritos de 1844*). Embora não sejam totalmente sinônimos, os termos apropriação e internalização traduzem um mesmo processo. Se a apropriação é uma categoria marxiana, o conceito de internalização, mais comum em Vygotsky, situa-se numa certa tradição psicológica (Janet, Baldwin, Mead, Piaget) que ele não nega mas tampouco adota plenamente. Os termos apropriação/internalização não deixam suficientemente explícita a natureza do processo a que eles se referem. No entanto, expressam claramente que a constituição psíquica do homem não se situa na ordem biológica mas na ordem da cultura.

Na perspectiva histórico-cultural, a criança já nasce inserida num universo social-cultural, o qual constitui seu meio "natural". Esse universo, expressão concreta da atividade transformadora dos homens ao longo dos tempo

(objetivação), é um universo constituido de produções culturais e de seres humanos, ou seja um universo *significativo* e, portanto, cognoscível e comunicável. A descoberta e apropriação desse universo definem o conteúdo do processo de constituição do ser humano da criança (o único significado aceitável do conceito de "desenvolvimento"). A natureza social-cultural do meio torna as *funções biológicas*, herdadas geneticamente, insuficientes por si sós para fazerem emergir por si sós as *funções superiores*. Estas, como afirma Vygotsky, *originam-se das relações reais entre indivíduos humanos* (1984, p. 64).

2. De maneira geral, os estudiosos da infância reconhecem a existência na criança de uma atividade inteligente anterior ao aparecimento da fala, permitindo-lhe um certo modo de apropriação do seu meio social-cultural. Trata-se de um tipo de inteligência prática (Piaget, 1971; Vygotsky, 1984; Wallon, 1942) que, segundo Piaget, se apoia, exclusivamente, em percepções e movimentos, ou seja, na coordenação sensório-motora das ações, sem intervenção da representação. A criança torna-se capaz de usar determinados meios visando determinados fins (satisfação de necessidades biológicas, sem dúvida, mas certamente também de necessidades culturais despertadas pelo seu meio).

Para além das diferenças existentes entre as várias teorias genéticas quanto ao funcionamento mental, um ponto consensual entre os autores é que a passagem da atividade prática infantil às formas adultas de atividade mental só ocorre quando a criança tem acesso ao universo dos signos.

3.1. De acordo com Piaget (1966, 1971), isso tem lugar com o aparecimento da *função semiótica*, a qual, segundo ele, consiste em poder representar-se uma determinada coisa (um "significado" qualquer) através de um determinado "significante diferenciado". A função semiótica implica, portanto, a capacidade - inexistente anteriormente - de diferenciar o significante do significado, ou seja, a coisa da sua representação. Isso supõe a *interiorização* das ações, condição para passar do nível da ação (fenômeno meramente sensório-motor) para o nível da operação. No modelo epistemológico piagetiano não fica claro nem como emerge a função semiótica nem como ela opera. Segundo o autor, as condutas semióticas (imagem mental, jogo simbólico, linguagem, desenho e imitação) são redutíveis à imitação, a qual constituiria a ponte entre a ação e a representação. O problema é que a imitação já faz parte das condutas semióticas; portanto, supõe a existência de tal função. Dessa forma, continuamos sem saber como surge esta. Conclusão, a capacidade de relacionar um significante com um significado, definição da função semiótica dada pelo autor, apareceria "naturalmente", como decorrência da própria atividade prática (pela "lógica das ações"?).

A esse respeito, Wallon nos alerta (1942, p. 180):

Relacionar o significante com o significado não pode ser a simples resultante automática da atividade prática. Isso não pode resultar da complicação e unificação progressiva de simples combinações entre esquemas sensório-motores. Não pode tampouco suceder por filiação direta às reações imediatas que suscita o meio.

Tal operação supõe a progressiva integração da criança no universo semiótico ou da significação. É o universo da comunicação humana, onde as coisas e as ações adquirem o poder, atribuído pelos homens, de referir a outra coisa que elas mesmas. A entrada nesse universo supõe, portanto, o acesso ao "circuito da comunicação", o que implica a mediação do "outro".

3.2. Como para Piaget, a imitação é também para Wallon a mediadora na passagem da ação à representação. Tal função, porém, decorre do fato de que ela, pela sua própria natureza, possibilita opor ao modelo, objeto de imitação, um equivalente que o signifique para si e para os outros. A função de imitar não se reduz, portanto, a uma mera atividade motora geradora de uma réplica do modelo; longe disso, ela implica uma dupla operação semiótica pela qual a reprodução do modelo se constitui em significante desse modelo, o qual, por sua vez, refere à pessoa imitada. A imitação se situa entre a *participação* fusional e a *oposição* ao modelo através da cópia que o reproduz. Como diz Wallon (1942, p. 157), *querendo ser semelhante ao modelo, a criança opõe-se à pessoa para acabar distinguindo-se também do modelo.* Tal afirmação permite-nos elocubrar a respeito da função da imitação, vendo nela um processo de significação a três tempos, articulados pela gestualidade:

1. Num primeiro momento, o modelo reproduzido torna-se o signo do "outro" para o sujeito que o reproduz. Trata-se de um processo de participação fusional do "eu" no "outro" de tipo alienante, pois identificando-se com o modelo o "eu" perde-se no "outro" ignorando-se a si mesmo.

2. Num segundo momento, o modelo reproduzido torna-se o signo do "eu" no qual a criança se reconhece como diferente do "outro". Opondo-se ao "outro" (processo dialético de negação/reconhecimento) o "eu" se constitui em sujeito ou, em outras palavras, torna-se para o sujeito o significante da própria subjetividade. O "eu" proposicional é o signo do sujeito. Fica, porém, em aberto a questão: de que sujeito?

3. Finalmente, a consciência da própria subjetividade, nascida na oposição/reconhecimento do "outro" como um "não eu", permite ao "eu" distanciar-se do modelo mas não liberar-se das marcas que ele deixou no "eu", como signo agora da relação "eu-outro".

Para Wallon, o processo de desdobramento da coisa e da sua representação, ou do significante e do significado, ocorre no símbolo e no signo, *instrumentos de significação* prenunciados já, de alguma maneira, pelos sinais e os índices. Segundo ele, não é claro que exista uma filiação genética entre sinais, índices, símbolos e signos (cf. Pino, 1991). Mas o que está totalmente claro é que só os *signos* possibilitam o acesso à verdadeira representação pois, pela sua natureza convencional, permitem que qualquer coisa possa servir para representar qualquer outra sem que entre elas exista qualquer elo natural de ligação. Como diz o autor, os signos implicam uma espécie de cumplicidade e de entendimento entre o "eu" e o "outro". Não é à toa que o signo é uma convenção.

3.3. Segundo Vygotsky, o acesso aos signos (no caso, os signos linguísticos) transforma completamente a atividade prática da criança, dando origem às formas *humanas* de atividade, tanto prática (técnica) quanto abstrata (científica). O interesse de Vygotsky pelas questões da linguagem o levaram a tratar a questão semiótica a partir do signo linguístico. Entretanto, se as outras formas semióticas ocupam um espaço reduzido nas suas obras, isso não quer dizer que ele as ignore ou que lhes atribua uma função marginal; basta lembrar o interessante estudo que ele faz do "jogo simbólico" e o belo exemplo da constituição do "gesto" de apontar que ele apresenta ao discutir a questão da internalização das funções superiores. Fica claro na obra de Vygotsky que a linguagem não esgota os processos de produção de significação, ou seja, do campo da semiótica. Todavia, ela aparece como o mais preeminente desses processos.

Um dos grandes méritos da sua obra é ter feito a análise detalhada do signo linguístico, a *palavra*, desmontando-o nos seus elementos (o significante/o referente/ e o significado) e fazendo do *significado* - um desses elementos, como o mostra uma tradição milenar e sinuosa que se estende dos estóicos a Santo Agostinho e deste a Pierce e os autores mais contemporâneos (cf. Hjelmslev, 1966; Teodorov, 1977; Eco, 1988) - a unidade de análise do processo de significação. Tal escolha tem seu valor metodológico e é coerente com a idéia de análise "microgenética", um conceito utilizado por Vygotsky, extremamente rico, tanto do ponto de vista epistemológico quanto metodológico. Essa análise permite-lhe reconstituir o percurso da criança no seu acesso ao universo da significação.

Na estrutura do signo linguístico, o significado é o elo que une o significante e o referente (objeto ao qual aquele se refere). As relações entre esses elementos não são fixas, o que permite os múltiplos "jogos de sentido" que caracterizam a fala. Dois textos de Vygotsky (1984, 1987) mostram particularmente a flexibilidade dessas relações e como elas se modificam ao longo do desenvolvimento da criança. Falando do "jogo simbólico" (jogo do

faz-de-conta), ele mostra, com rara habilidade, como o signo linguístico (a palavra) se organiza na criança. No começo, o significado está subordinado ao objeto; depois, o objeto subordina-se ao significado. No brinquedo, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados. Entretanto, por encontrar-se ainda presa à materialidade dos objetos e das ações, fenômeno próprio do período que prepara o pensamento operatório segundo Piaget, a criança não pode ignorar as características dos objetos com os quais estrutura a situação lúdica. O que ocorre é um deslocamento semântico de um objeto a outro. Trata-se, diz Vygotsky, de um movimento no campo do significado, o qual subordina a ele todos os objetos e situações reais. Em "pensamento e fala", Vygotsky (1987) mostra como o aspecto fonético e o aspecto semântico seguem, nos primeiros anos da criança, movimentos opostos: o primeiro da parte ao todo (da palavra à frase), o segundo do todo à parte (da frase à palavra). Pode-se concluir de tudo isso que o significado, não só não está necessariamente ligado ao significante, podendo dizer mais e outra coisa que ele diz (o caso da palavra "frase", natural ao processo de aquisição da linguagem pela criança, é apenas um exemplo de um fenômeno linguístico mais amplo), como também que significantes e significados constituem duas ordens diferentes regidas por legalidades diferentes, como sustenta Lacan (1966).

O estudo ontogenético da aquisição da linguagem revela que o significado das palavras evolui, tanto do ponto de vista semântico quanto do ponto de vista sistêmico (Vygotsky, 1985; Luria, 1987). Do ponto de vista semântico, a evolução ocorre ao nível da dupla função: a indexical (aspectos denotativo e conotativo) e a representativa. Segundo Lúria, a palavra não só substitui uma coisa (representação), mas também a analisa, ou seja a introduz em um sistema de complexos enlaces e relações (significado categorial ou conceitual da palavra). Isso faz dela um poderoso instrumento das funções de abstração e generalização que definem o pensamento. Pode dizer-se então que os significados das palavras, na dupla função de representação e de análise, constituem, ao mesmo tempo, a trama do pensamento e as operações que constroem essa trama.

A distinção que Vygotsky e outros autores, principalmente Bakhtin, estabelecem entre *sentido* e *significado* (Vygotsky, 1987; Leontiev, 1978; Lúria, 1987; Bakhtin, 1988) coloca a questão importante da existência de um duplo referencial semântico nos processos de significação: um, formado pelos sistemas de significação construídos ao longo da história social e cultural dos povos; o outro, formado pela experiência pessoal e social de cada indivíduo, evocada em cada ato discursivo. O primeiro, institucional, é relativamente fixo, não obstante sua natureza dinâmica; o segundo, ao contrário, extremamente dinâmico que se faz e refaz nos processos discursivos. Como diz Valsiner (1987), comentando

Vygotsky, a criança nasce inserida num meio cultural significativo, feito de significações socialmente definidas e codificadas nos objetos e eventos que formam o meio concreto da criança através das ações daqueles que convivem com ela. Estas significações guiam o desenvolvimento da criança, mas não de maneira determinista, e servem de referência para ela e para o grupo social nas suas inter-relações. A internalização dessas significações culturais implica, porém, da parte da criança, sua re-elaboração em função dos seus próprios referenciais semânticos. Vygotsky chama isso de sentido pessoal das palavras, que ele contrapõe ao significado socialmente estabelecido. Dentro de tal meio culturalmente estruturado (significativo) e personalizado (pleno de sentido) a criança em desenvolvimento inventa (ou re-inventa, por imitação) novas formas de agir e de pensar, das quais só são retidas aquelas que acabam sendo aceitas pela criança e pelo seu meio social (Valsiner, 1987).

A idéia da dupla referência semântica é entendida aqui nos termos em que Vygotsky coloca a questão do sentido e do significado, ou seja constituindo um único campo semântico formado por zonas de estabilidade desigual. Tal idéia tem se mostrado extremamente fecunda para a compreensão dos processos discursivos, podendo ser também fecunda para a compreensão dos processos cognitivos.

Fica claro, portanto, que a apropriação ou internalização pela criança do universo cultural dos homens não é uma operação simples, que possa ser reduzida a um mero processo de aprendizagem. Não se trata, tampouco, de uma operação de simples transferência de práticas e conteúdos culturais do plano social ou externo para o plano individual ou interno, como pode deixar entender o conceito de internalização. Trata-se, ao contrário, de uma operação complexa de re-constituição (reprodução-criação) em e pela criança de algo já construído pelo gênero humano e que define a história dos homens.

Uma questão importante é saber qual é a natureza desse processo e como ele funciona. As análises de Vygotsky e outros autores apontam no sentido de que se trata de um processo de *natureza semiótica*.

Os limites deste texto não me permitem entrar na análise desta questão, a qual faz parte dos objetivos de pesquisa em andamento. Mas já é possível perceber que, se a entrada no universo da significação altera os modos de atividade e cognição da criança, o acesso a esse universo só ocorre no campo da inter-subjetividade, entendida como lugasr do encontro, do confronto e da negociação dos mundos de significação *privados* (ou seja de cada interlocutor) à procura de um espaço comum de entendimento e produção de sentido, mundo *público* de significação.

A introdução da questão semiótica na análise psicológica, através dos estudos sobre a linguagem e suas relações com o mundo psíquico, outro dos

grandes méritos da obra de Vygotsky e de seus colegas, nos leva ao âmago da questão com a qual vem se debatendo a psicologia sem, aparentemente, grande sucesso: a relação ao *outro* e o papel deste na constituição da subjetividade. Questão subentendida em todas aquelas outras que envolvem problemas ligados com a natureza, por exemplo, das relações humanas, da afetividade, da consciência e do binômio homem-sociedade. Por outro lado, a análise da questão semiótica nos revela que o universo da significação é um universo em constante agitação e produção onde, ao mesmo tempo que nele os sujeitos são constituídos eles o constituem continuamente. Cabe lembrar a este propósito as palavras de Umberto Eco falando da relação do signo e do sujeito:

> *Se o signo como igualdade e identidade era coerente com uma noção esclerosada (e ideológica) de sujeito, o signo como momento (sempre em crise) do processo de semióse é o instrumento pelo qual o próprio sujeito se constrói e desconstroi perpetuamente [...] Enquanto sujeitos, nós somos o que a forma do mundo produzida pelos signos nos faz ser [...] Nós somos, talvez, em algum lugar, a pulsão profunda que produz a semióse. Mas nós unicamente nos reconhecemos como semióse em ato [...] Só o mapa da semióse, tal como ele se define num determinado estádio da aventura histórica [...] nos diz quem somos nós e o que (ou como) pensamos* (Eco, 1988, p. 61).

Referências Bibliográficas

Bakhtin, M. (1988). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. S. Paulo: Ed. Hucitec.

Barthes, R. (1985). *L'aventure Sémiologique*. Paris: Ed. Seuil.

Eco, E. (1980). *Le Signe*. Paris: Ed. Labor.

Eco, E. (1988). *Sémiotique et Philosophie du Langage*. Paris: P.U.F.

Hjelmslev, L. (1966). *Le Langage*. Paris: Gallimard.

Leontiev, A.N. (1978). *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Piaget, J. (1968). *La Formation du Symbole chez l'Enfant*. Neuchâtel: Délachaux Niestlé.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1966). *L'Image Mentale*. Paris: P.U.F.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1971). *Psychologie de l'Enfant*. Paris: P.U.F.

Lúria, A.R. (1987). *Pensamento e Linguagem. As últimas conferências*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Pino, A. (1991). A mediação semiótica em Vygotsky e o seu papel na construção do psiquismo humano. *Cadernos CEDES, 24*, 32-43.

Todorov, T. (1977). *Théories du Symbol*. Paris: Ed. du Seuil.

Valsiner, I. (1987). *Culture and Development of Children's Actions*. Chichester: John Wylwy.

Vygotsky, L.S. (1984). *Formação Social da Mente*. S. Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (1987). *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. vol. 1, Problems of General Psychology, N.Y.: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1989). *Pensamento e Linguagem*. S. Paulo: M. Fontes.

Wallon, H. (1942). *De l'Acte à la Pensée*. Paris: Flammarion.