

SEMIÓTICA E COGNIÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A. PINO

Univesidade Estadual de Campinas

ATIVIDADE E CONHECIMENTO

Os trabalhos de Vygotsky e dos outros autores que integram a corrente histórico-cultural de psicologia não constituem, na verdade, um modelo completo e acabado do funcionamento mental, como ocorre, por exemplo, com o modelo piagetiano. Entretanto, eles apresentam uma série de pressupostos e um conjunto de elaborações teóricas que definem as linhas gerais do que poderia ser denominado de novo paradigma do psiquismo humano fundado no materialismo histórico e dialético. Nesta perspectiva, o conhecimento resulta da atividade dos homens (ou trabalho social, no sentido marxista), a qual se caracteriza por ser social, instrumental e produtora.

Ser social não significa unicamente que a atividade envolve diferentes indivíduos, pois isto, por si só, não é distintivo da atividade humana, já que é uma qualidade geral presente na atividade de numerosas espécies animais. O que distingue a atividade humana e lhe confere seu carácter social é que, além de ser socialmente planejada, o que supõe definição de objetivos sociais e integração das ações e operações dos seus participantes (Leontiev, 1978), tanto os instrumentos produzidos para realizá-la quanto o produto dela resultante são socializáveis, ou seja podem ser usados pelos outros. Isto é um dado novo na história da evolução.

Dizer que a atividade é instrumental significa, fundamentalmente, duas coisas: que ela é sempre mediada por instrumentos e que estes são criados pelos homens em função da natureza das ações por eles planejadas. Estes instrumentos são de dois tipos: os técnicos, produzidos para agir sobre a natureza ou realidade material, e os semióticos (sistemas de signos), criados para a comunicação entre os diferentes atores e para a representação da realidade (Vygotsky, 1984). A idéia da instrumentalidade técnica é central na teoria da atividade humana, ou "trabalho social", de Marx (1972, 1977) e Engels (1975). Já a idéia da instrumentalidade semiótica é uma importante contribuição de Vygotsky a esta teoria, embora não esteja totalmente ausente nela.

De natureza diferente, estes dois tipos de instrumentos têm várias coisas em comum, em particular sua função mediadora nas relações dos homens entre si e deles com o mundo, como o sublinha Vygotsky (1984). O instrumento técnico, como toda outra obra humana, é a materialização (objetivação) do projeto que preside à sua produção, o que faz dele um objeto significativo, o qual, ao mesmo tempo que remete a seu autor, prenuncia uma certa modalidade da ação da qual é

portador. Esta qualidade do instrumento técnico, como de toda obra humana, permite a sua socialização: tanto do seu uso (fazer), quanto da idéia que ele encerra (saber).

As características social e instrumental da atividade humana conferem-lhe sua qualidade produtora, ou seja de possibilitar a transformação simultânea do objeto e do sujeito da ação. O duplo carácter instrumental da atividade humana define o conceito de trabalho social, o qual implica um duplo processo: de objetivação da subjetividade - o produto da ação é a materialização das qualidades do sujeito agente - e de subjetivação da atividade objetivada - o produto da própria ação pode ser reapropriado pelo sujeito. Isto coloca o ser humano acima da ordem biológica e o introduz na ordem da cultura, o que pode ser representado pelo seguinte diagrama:

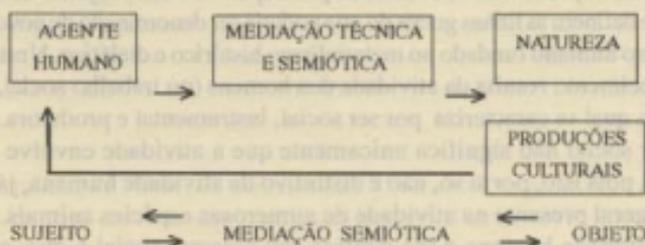


Figura 1 - Diagrama da atividade humana e da relação epistemológica equivalente, segundo o modelo histórico-cultural de psicologia, onde (a) representa o ciclo completo da ação criadora do Homem que, ao agir sobre a Natureza - com a ajuda dos instrumentos técnicos e semióticos criados por ele - a transforma em *produções culturais*, ao mesmo tempo que ele se transforma (adquirindo novos saberes, capacidades e habilidades) ao reapropriar-se do resultado da sua ação; (b) representa a dimensão epistemológica de todo este processo: o objeto de conhecimento, fonte do saber humano, é, ao mesmo tempo, produto deste mesmo saber.

Trata-se de um processo dialético, pois tanto os termos produtor < > produto, quanto os termos sujeito < > objeto, ao mesmo tempo que se opõem e se negam, constituem-se reciprocamente. Assim concebida, a atividade produtiva (produção de artefatos e de conhecimento) tem o caráter de um processo circular, teoricamente ilimitado. O fundamento deste processo reside, na perspectiva da corrente histórico-cultural de psicologia, na mediação técnica e semiótica que caracteriza a atividade humana.

Das produções humanas, a mais importante de todas (pelo papel que desempenha na constituição e na evolução social e cultural dos homens) é, sem dúvida alguma, a invenção de sistemas de signos. Trata-se de produções altamente inventivas que, através de processos de substituição ou representacionais (uma

espécie de "jogo de simulação"), permitem ao homem conferir ao real outra forma de existência: a existência simbólica. Isto torna o real cognoscível e comunicável. Graças à invenção de sistemas de signos, particularmente o lingüístico, o homem pode nomear as coisas e suas experiências (dizer o que elas são, pensá-las); compartilhar estas experiências com os outros e interrelacionar-se com eles, afetando seus comportamentos e sendo por eles afetado; transformar-se ele mesmo e desenvolver diferentes níveis de consciência a respeito da realidade social - cultural e de si mesmo.

RAZÃO E EXPERIÊNCIA

Conhecer é um tipo de atividade que envolve três elementos: um "sujeito capaz de conhecer", o "ato de conhecer" e a "coisa conhecida". Embora a capacidade e o ato de conhecer pertençam à mesma pessoa, há fortes razões para pensar que estas duas coisas não se confundem. A capacidade de conhecer é uma característica adquirida pelos homens ao longo da sua história social e cultural. Neste sentido, é de origem filogenética, perpetuada pela memória genética da espécie humana. Ela é independente do ato de conhecer, mas é sua condição necessária, embora não suficiente. Quanto ao ato de conhecer, ele resulta da combinação da ação do sujeito e das condições sociais e culturais que tornam possível esta ação. Na perspectiva histórico-cultural, a mediação da dupla instrumentalidade, técnica e semiótica, confere à relação sujeito < > objeto de conhecimento o caráter de um paradigma epistemológico diferente dos outros que circulam em psicologia, mesmo do piagetiano, e ao ato de conhecer o caráter de um ato, ao mesmo tempo, singular - próprio de cada sujeito - e social - resultado da participação dos outros. Com efeito, conhecer é apropriar-se do conhecimento produzido pelos homens e conservado nas obras culturais e nas práticas sociais dos povos. Portanto, o conhecimento não é nem simples produção do sujeito em interação com o objeto, nem, muito menos, uma reprodução mimética do real, mas a apropriação de forma *singular* de um objeto que, por ser uma produção dos homens, veicula uma significação social. Em outros termos, é a resignificação pelo sujeito de algo já significado socialmente, o que pressupõe uma atividade semiótica específica a cada sujeito.

Criticando a teoria do conhecimento que procede do "sentido comum", de tipo subjetivista, Popper (1982) critica, como errônea, a crença na idéia de que o conhecimento do real é direto e imediato. Muito pelo contrário, diz ele, o conhecimento não é nem imediato, nem total, nem completamente seguro, mas mediado, seletivo e conjectural. Do ponto de vista do "sentido comum", conhecer é simplesmente incorporar as características do objeto de conhecimento. Coisa totalmente insuficiente, como o mostram Piaget e Inhelder (1966) ao falarem da imagem mental, pois sendo o objeto mental um "instantâneo" fugaz no fluxo de transformações que constituem a realidade, implica assimilar estas transformações, o

que, segundo eles, só é possível reconstruindo-as mentalmente. Mas, reconstituir estas transformações e as operações que as tornam possíveis não é nem invenção do sujeito, nem o efeito de uma lógica inerente às próprias ações interiorizadas. É descobrir a significação que elas já têm para uma determinada comunidade cultural da qual faz parte o sujeito. Em outras palavras, é um processo de resignificação pelo sujeito de algo que já está culturalmente significado.

Conhecer é ir além das aparências das coisas, pois, como diz Marx (1977), a ciência seria supérflua se a aparência e a essência das coisas se confundissem. A questão é saber como o homem consegue ir além das aparências das coisas para chegar à sua essência. Pelo que sabemos, isto só foi possível quando o homem criou seus próprios meios de produção do real no plano simbólico ou da sua representação. A invenção de instrumentos, técnicos e semióticos, cada vez mais poderosos para desvendar o que se esconde atrás das aparências do real imediato, transformou o homem em um verdadeiro demiurgo. Cabe lembrar aqui o que diz Bachelard a respeito da ciência (1953, p.17):

A ciência suscita um mundo, não mais por um impulso mágico, imanente à realidade, mas por um impulso racional, imanente ao espírito. Após ter formado, nos primeiros esforços do espírito científico, uma razão à imagem do mundo, a atividade espiritual da ciência moderna dedica-se a construir um mundo à imagem da razão.⁽¹⁾

Antes de ter acesso aos processos representacionais, a criança permanece “cativa” do aspecto imaginário ou figurativo das coisas, explicando suas transformações por meio de modelos míticos como o animismo, o realismo etc. estudados por Piaget (1967). Só quando a força das representações impõe a sua lógica à evidência aparente das imagens é que a criança tem acesso ao mundo real dos homens: mundo dos ordenamentos lógicos ou da ciência.

Entretanto, esta passagem não é simples obra da criança nem mero efeito das suas relações com o real, mas abertura dela, cada vez maior, ao mundo simbólico construído pelos homens. Esta abertura só ocorre pela apropriação, por parte da criança, das várias formas de mediação semiótica, em particular a linguagem.

A metáfora “o mundo é um livro aberto”, por sugestiva que possa pare-

⁽¹⁾ *La science suscite un monde, non plus par une impulsion magique, immanente à la réalité, mais bien par une impulsion rationnelle, immanente à l'esprit. Après avoir formé, dans les premiers efforts de l'esprit scientifique, une raison à l'image du monde, l'activité spirituelle de la science moderne s'attache à construire un monde à l'image de la raison*

cer, só tem sentido se existir um "leitor" capaz de fazer sua leitura; caso contrário, este "livro" permaneceria eternamente fechado para o homem, como permanece para as outras espécies. É o que ocorre com a criança diante do mundo cultural: enquanto ela não tiver acesso ao universo dos signos e aos processos de significação, o mundo cultural dos homens permanecerá um mistério para ela.

REPRESENTAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO

O conceito de representação não é simples, muito menos consensual. Ele é utilizado para significar coisas diferentes. No campo da teoria do conhecimento, este termo pode ser entendido como significando uma *função* ou um *objeto mental*. Como função, a representação é a propriedade que têm as coisas - atribuída a elas pelos homens - de substituir e evocar outras. Como objeto mental, a representação é o desdobramento do real no seu equivalente simbólico, o que implica a função semiótica. Se é fácil entender a representação como função, não é igualmente fácil entender a representação como objeto mental nem a maneira como este objeto se constitui. Questão importante, pois do acesso à representação depende o acesso ao conhecimento que transcende a aparência das coisas.

Na introdução ao seu livro *A Representação do Mundo da Criança* (1972), Piaget pergunta-se se esta acredita, como o adulto, que existe um mundo real, objetivo, distinguindo esta crença das ficções do jogo e da fantasia. O autor conclui que isto não ocorre antes dos 7-8 anos. Até esta idade a *criança é realista* ou seja não distingue o pensamento do objeto pensado, o nome da coisa, o sonho da realidade. O realismo consiste na tendência natural dela a confundir o *significante* e a *coisa significada*, o mundo interno e o mundo externo, a experiência psíquica e a realidade física, concluindo-se que ela só tem acesso ao mundo representacional em idade tardia. Entretanto, no fim do segundo ano, ocorre, de acordo com este autor, uma mudança radical na criança: esta passa do nível da *ação direta* sobre o real à *ação interiorizada*, condição das operações mentais. A interiorização é resultado da *função semiótica*, cuja emergência Piaget relaciona com o aparecimento de

...um conjunto de condutas que implica a evocação representativa de um objeto ou evento ausente e que supõe, por conseguinte, a construção ou o emprego de significantes diferenciados, já que eles devem poder se reportar a elementos atualmente não perceptíveis, assim como a aqueles que estão presentes (Piaget e Inhelder, 1971, p. 42).⁽²⁾

⁽²⁾ *Un ensemble de conduites qui implique l'évocation représentative d'un objet ou d'un événement absent et qui suppose par conséquent la construction ou l'emploi de signifiants différenciés, puisqu'ils doivent pouvoir se rapporter à des éléments non actuellement perceptibles aussi bien qu'à ceux qui sont présents*

Existe, portanto, um longo período de gestação da função representativa, gerada pela função simbólica. A dificuldade de aceder à representação reside, segundo estes autores, na dificuldade da criança para liberar-se do efeito de imprecisão que exerce o aspecto *figurativo* da imagem mental, o qual é um obstáculo para a dominância do aspecto *operativo* ou das transformações. Em outras palavras, enquanto a *forma* da imagem predomina sobre o *conteúdo*, a representação será incompleta, o que supõe a existência de diferentes níveis representacionais.

A questão que permanece sem uma resposta convincente é a da origem e da natureza da função semiótica, fonte da representação.

A questão da representação não é trabalhada por Vygotsky, nem pelos outros autores da corrente histórico-cultural, de forma específica, como o faz Piaget. A explicação poderia estar no fato de que, mesmo sendo central nas duas perspectivas, os enfoques são diferentes. O ponto comum entre estes autores, incluindo aqui também Wallon (1942), é que a representação é resultado da atividade semiótica, ou "função semiótica" como falam Piaget e Wallon. A diferença está em que, enquanto em Vygotsky a atividade semiótica confunde-se com o próprio regime dos signos - dentre os quais ele privilegia os linguísticos - a "função semiótica" aparece em Piaget como uma função autônoma, da qual emerge a *inteligência representativa* (1971, p.72). Piaget reconhece que a linguagem tem um papel mais importante que o das outras atividades semióticas na formação do pensamento representativo:

É necessário, todavia, reconhecer que, neste processo formador, a linguagem desempenha um papel particularmente importante, pois, contrariamente aos outros instrumentos semióticos [...] ela já está totalmente elaborada socialmente e contém antecipadamente [...] um conjunto de instrumentos cognitivos (relações, classificações etc.) a serviço do pensamento (1971, pp. 68-69).⁽⁹⁾

Mas este papel é meramente instrumental e secundário, pois como ele mesmo afirma, os progressos do pensamento representativo (em relação ao sistema de esquemas sensoriomotores) *são devidos, em realidade, à função semiótica no seu conjunto* (1971, p.68). Não pode ser mais claro.

Em Vygotsky, a função representativa é função da linguagem, junto com a

⁽⁹⁾ Il faut cependant reconnaître qu'en ce processus formateur le langage joue un rôle particulièrement important, car, contrairement aux autres instruments sémiotiques [...] le langage est déjà tout élaboré socialement et contient d'avance [...] un ensemble d'instruments cognitifs (relations, classifications, etc.) au service de la pensée.

função comunicativa, como veremos depois. A razão é simples: a função representativa é o que define o signo; portanto, é a função específica dos sistemas sógnicos, como a linguagem. Mas existe um ponto que parece ter escapado a Piaget: é que a percepção sensorial, primeira forma de conhecer o real, já está marcada semioticamente, mesmo que a criança não o saiba:

Um aspecto especial da percepção humana - que surge em idade muito precoce - é a percepção de objetos reais. Isto é algo que não encontra correlato na percepção animal. Por este termo eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significação.
(Vygotsky, 1984, p.37, destaque do autor)

Isto significa que quando a criança entra em contato com o mundo dos objetos e os manipula (nível sensoriomotor de Piaget) não são apenas objetos o que ela percebe, mas objetos semióticos, ou seja, "objetos com nome" (sejam eles físicos ou imaginários). Como diz Vygotsky, o que ela vê não é algo redondo e preto com dois ponteiros, mas um relógio, podendo distinguir cada um dos seus componentes (a menos que ela nunca tenha ouvido falar de relógio). Em outros termos, junto com a imagem visual do objeto, a criança capta a palavra que lhe confere significação, mesmo se nesta idade palavra e objeto parecem confundirem-se. Imagem e significação, e não apenas imagem, como parece depreender-se das análises de Piaget, permitem à criança conhecer o objeto.

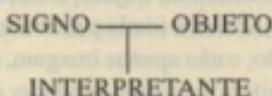
Segundo Piaget e Inhelder (1966), a imagem mental é de natureza simbólica, o que poderia levar à conclusão de que sua concepção está próxima à de Vygotsky. Mas para entender o que querem dizer com isto, é necessário lembrar que, segundo estes autores, a função semiótica recobre tanto os *símbolos* - que implicam uma relação de *semelhança entre simbolizante e simbolizado* - quanto os *signos* - onde a relação entre significante e significado é de natureza *arbitrária e social* (1966, p.447). Em contraposição aos signos, que são de origem social, os símbolos podem ser criações individuais, nos dizem estes autores (1972, p. 45). Isto explica por que eles conferem à imagem mental um caráter simbólico: ela é uma criação individual que guarda uma analogia ou semelhança com o objeto real que substitui, como o mostra seu aspecto figurativo. Não é mera cópia do objeto, mas não deixa de ser sua reprodução, como o desenho, o jogo do "faz-de-conta" e a imitação o são dos seus respectivos modelos. Talvez seja esta concepção do símbolo um equivalente do ícone de Peirce (1990) - onde a relação entre a imagem e o objeto é analógica - que os leve a dispensar a palavra na função representativa da imagem.

Tal concepção difere da idéia que Wallon e Vygotsky têm da atividade

semiótica. Tanto no caso da imitação, analisada em detalhe por Wallon (1942), quanto no caso do jogo simbólico, detalhado por Vygotsky (1984), o que torna semióticas estas atividades é a **significação** que elas têm para o **outro** (grupo social) e não sua semelhança com o objeto representado, a qual nem sempre existe.

As coisas em si não seriam totalmente conhecidas se não fossem re-conhecidas pelo pensar humano através da palavra. É o que ocorre com a criança antes de ela chegar ao uso da palavra que diz o que é a imagem da coisa, imagem fugaz feita de impressões sensoriais que se fazem e desfazem como pequenos cristais num caleidoscópio. A palavra, mesmo ainda mal diferenciada da imagem (primeiros anos da criança), confere a esta sua significação. Ao nomear as coisas, a palavra (*logos*) diz o que elas são. Em outros termos, a palavra, pela sua natureza signíca, permite relacionar a ordem do real (o das coisas) à ordem simbólica (o das suas representações), o que torna aquela pensável e comunicável. É esta a função dos signos.

Existem entre os autores muitas divergências quanto à natureza e função do signo e à possibilidade de uma ciência do signo, ou semiótica. Na linha da tradição do pensamento estóico, para Peirce um signo, ou *representamen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém (1990, p.46). Trata-se, portanto, de uma estrutura relacional triádica:



onde dois elementos (o signo e o seu objeto) entram em relação em razão de um terceiro (o interpretante). A relação entre estes dois elementos pode ser analógica, de equivalência ou totalmente convencional, dando assim origem, respectivamente, a três tipos de signos: os ícones, os índices e os símbolos. Esta definição triádica do signo difere da definição diádica dada por Saussure (1987), para quem o signo linguístico é uma unidade composta de dois elementos: **significante** e **significado**, tradição na qual situa-se Piaget.

Nas obras de Vygotsky não encontramos uma teoria semiótica propriamente dita, mas idéias não sistematizadas a respeito do signo, particularmente o linguístico (a palavra). Tal como aparece nos seus escritos, para Vygotsky, o signo é uma unidade triádica, como em Peirce. No caso do signo linguístico, do qual trata especificamente, ele é composto da **palavra** ou som (realidade física), do **referente** (aquilo, material ou não, a que a palavra refere) e do **significado** (aspecto sob qual a palavra refere ao referente). Um aspecto que merece destaque é que estes três elementos podem ser diferentemente combinados de maneira a possibilitar o "jogo de sentidos". A situação típica analisada por Vygotsky é a do

"jogo simbólico" na infância (1984), onde se tem a sensação de que, após descobrir a articulação dos três elementos do signo, a criança os desconstrói para reconstruí-los de acordo com a sua imaginação (como no jogo de "cavalo de pau"), transgredindo a lógica das relações instituídas. Poderíamos dizer que, no mundo adulto, a retórica e a poética constituem outras tantas formas de "jogo de sentidos" com a palavra. A relação entre som e referente, na estrutura simbólica do signo linguístico (Vygotsky parece conferir à "palavra" um valor paradigmático na sua análise semiótica), só emerge através da significação. É na e pela significação que a linguagem se articula com o pensamento:

O significado de uma palavra representa uma amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento [...] o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito [...] E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos do pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento [...] É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa - uma união da palavra e do pensamento, (1989, p. 104).

É também a significação que faz da fala uma atividade produtiva, pois sua função, que implica sempre o "outro" como interlocutor, é não apenas a da comunicação mas a da produção de sentido. Esta produção emerge da e na própria fala, como nos mostra Bakhtin (1988, p.132).

Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores [...]. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também 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 fálscia elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos.

Referências Bibliográficas

- Bachelard, G. (1983) *Le Nouvel Esprit Scientifique*, Paris: PUF.
 Bakhtin, M. (1988) *Marrismo e Filosofia da Linguagem*. S. Paulo: Ed. Hucitec.
 Changeux, J.P. (1985) *L'Homme Neuroal*. Paris: Fayard.
 Engels, F. (1975) *Dialectique de la Nature*. Paris: Ed. Sociales.
 Leontiev, A. (1978) *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Liv. Horizonte.

- Marx, K. (1977) *Le Capital* Paris Ed. Sociales, 3 vol.
- Marx, K. (1972) *Manuscrits de 1844*. Paris: Ed. Sociales.
- Peirce, Ch.S. (1990) *Semiótica*. S. Paulo: Ed. Perspectiva.
- Piaget, J. (1967) *La Construction du Réel chez l'Enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1972) *La Représentation du Monde chez l'Enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1974) *Adaptation Vitale et Psychologie de l'Intelligence*. Paris: Hermann.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1966) *L'Image Mentale chez l'Enfant*. Paris: PUF.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1971) *La Psychologie de l'Enfant*. Paris: PUF.
- Popper, K. (1982) *La Connaissance Objective*. Paris: Ed. Complexe.
- Saussure, F. (1987) *Curso de Lingüística Geral*. S. Paulo: Cultrix.
- Vygotsky, L. S. (1984) *A Formação Social da Mente*. S. Paulo: Martin Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1989) *Pensamento e Linguagem*. S. Paulo: Martin Fontes.
- Wallon, H. (1942) *De l'Acte à la Pensée*. Paris: Falmmarion.