

Juliano Sousa Matos

**Implicações Pedagógicas de uma Descrição Semiótica
do Desenvolvimento Cognitivo a partir de L. S.
Vygotsky e C. S. Peirce**

**Salvador
2000**



Universidade Federal da Bahia - UFBA
Faculdade de Educação - FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

**Implicações Pedagógicas de uma Descrição Semiótica
do Desenvolvimento Cognitivo a partir de L. S.
Vygotsky e C. S. Peirce**

Juliano Sousa Matos

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de *Mestre em Educação*.

Orientador:

Prof. Dr. Dante Galeffi

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Dante Galeffi

Prof. Dr. Miguel Bordas

Profa. Dra. Maria Judith Sucupira

Salvador
2000

FICHA CATALOGRÁFICA

370

MATOS, Juliano Sousa

Implicações Pedagógicas de uma Descrição Semiótica do Desenvolvimento Cognitivo a partir de L. S. Vygotsky e C. S. Peirce. Juliano Sousa Matos. -- Salvador: UFBA, 2000.
p.239 il.

Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação)
- FAGED - Universidade Federal da Bahia, 2000.

1. Educação. 2. Semiótica. 3. Cognitivismo. 4. Linguagem. 5. Mediação. 6. Peirce, Charles Sanders 7. Vygotsky, Lev. I Título. II. Universidade Federal da Bahia.

CDD 370
CDU 37.01

para meus pais, Ana e Filemon
para Maria Teresa e Pedro Benjamin

"Fazer uma obra e reconhecê-la má depois de feita é uma das tragédias da alma. Sobretudo é grande quando se reconhece que essa obra é a melhor que se podia fazer. Mas ao ir escrever uma obra, saber de antemão que ela tem de ser imperfeita e falhada; ao está-la escrevendo estar vendo que ela é imperfeita e falhada - isto é o máximo da tortura e da humilhação do espírito. Não só os versos que escrevo sinto que não me satisfazem, mas sei que os versos que estou para escrever me não satisfarão, também. Sei-o tanto filosoficamente, como carnalmente, por uma entrevista obscura e gladiolada.

Por que escrevo então? Porque, pregador que sou da renúncia, não aprendi ainda a executá-la plenamente. Não aprendi a abdicar da tendência para o verso e a prosa. Tenho de escrever como cumprindo um castigo. E o maior castigo é o de saber que o que escrevo resulta inteiramente fútil, falhado e incerto.

Em criança escrevia já versos. Então escrevia versos muito maus, mas julgava-os perfeitos. Nunca mais tornarei a ter o prazer falso de produzir obra perfeita." (Fernando Pessoa, 1999:230).

"Para iludir meu desespero, estudo." (Augusto dos Anjos, 1994:286).

"Aos ouvintes não peço atenção, mas paciência." (Padre Antônio Vieira, 1993:178).

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Dr. Dante Galeffi pelo labirinto, pelo espelho e o automático reverso de ambos;

Ao Prof. Dr. Miguel Bordas, que prepara com dedicação e entusiasmo uma escola sociocultural na Bahia;

À Profa. Dra. Ana Cecília Bastos, pelo primeiro momento na pós-graduação, e pelo encontro entre ciência e poesia;

À Profa. Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins, pela disponibilidade para o debate e pela construção dialógica entre Piaget e Vygotsky;

Ao Prof. Dr. Edvaldo Boaventura, que motivou e preparou o espírito acadêmico para a dissertação;

Ao Exmo. Sr. Magnífico Reitor da UCSAL, José Carlos Almeida da Silva, pelo permanente e decisivo incentivo;

Aos funcionários da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA, que fazem a Pós-Graduação possível, especialmente a Yolanda, Valdinei, D. Elizete e Aldair, pelo trabalho diário;

Aos integrantes do Núcleo de Linguagem, Desenvolvimento e Ação Pedagógica, sobretudo a Henriette Gomes, Silvana Sarno e Maria Virgínia, onde compartilhamos o que não se pode resolver, nem abandonar: a dúvida;

À Emília Maria Salles Navarro de Britto, pelo precioso tempo ao nosso lado, porque a raridade é para os raros;

À Maria Dulce Salles de Albuquerque, que me ensinou a mágica de falar do passado como futuro;

A meu pai, Filemon Neto Matos, sempre interessado em fazer micropolítica com as entrelinhas do texto, mesmo entre as linhas que não estão escritas, em quem o silêncio não encontrou forma, autor profético da dissertação;

A minha mãe, Ana Teresa Sousa Matos, pelas leituras e re-leituras da dissertação e para quem as palavras são inesgotáveis e ainda assim insuficientes;

A Maria Teresa Navarro de Britto Matos, que discreta e sincera me diz quem sou a cada olhar;

A Pedro Benjamim Navarro de Britto Matos, meu futuro além do meu futuro;

A meus irmãos Simon, Lara e Manoel, companheiros de genética e gênese. Escrevo aqui um pouco de nossa semelhança; co-autores da dissertação através do que compartilhamos fundamentalmente.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	06
LISTA DE FIGURAS E TABELAS	09
RESUMO	10
INTRODUÇÃO	11
1 O CONCEITO DE MEDIAÇÃO SEMIÓTICA EM VYGOYSKY	61
1.1 As Teorias do Signo e o Conceito de Mediação Semiótica	63
1.2 Marx, Engels e Vygotsky	65
1.3 A influência da Gestalt e da Antropologia	71
1.4 A influência da Linguística	78
1.5 Funções da Linguagem e Mediação	82
1.6 A influência da Reflexologia e do Segundo Sistema de Sinais de Pavlov	85
1.7 A Mediação Semiótica de Funções Psicológicas Superiores: a Memória Mediada e a Atenção Voluntária	90
1.8 Mediação Semiótica e Internalização: uma Dobra, um Sujeito	100
2 SOBRE O REGIME DE SIGNO ADOTADO	110
2.1 O Conceito de Signo: diversidade na unidade	117
2.2 Tríades e Díades	121
2.3 O Signo como Função Semiológica	141
2.4 O Signo como Função Semiótica	150

3	UMA DESCRIÇÃO SEMIÓTICA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	161
3.1	Elementos para Descrição do Desenvolvimento Cognitivo	164
3.1.1	Os Triângulos Semióticos: o Indiciático, o Icônico e o Simbólico	164
3.1.2	Os Planos do Sentido, o Plano do Significado	171
3.2	Descrição Semiótica do Desenvolvimento Cognitivo	175
3.2.1	Um exemplo de operação cognitiva/semiótica entre o indiciático e o icônico: a brincadeira de Pedro (1 ano e 07 meses) e o Primeiro Estágio Semiótico do Desenvolvimento Cognitivo	183
3.2.2	O Segundo Estágio Semiótico do Desenvolvimento Cognitivo	186
3.2.3	O Terceiro Estágio Semiótico do Desenvolvimento Cognitivo	190
3.3	Síntese Gráfica da Descrição Semiótica do Desenvolvimento Cognitivo	197
4	CONCLUSÃO: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DE UMA DESCRIÇÃO SEMIÓTICA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	199
4.1	Definição de Educação segundo uma Descrição Semiótica do Desenvolvimento Cognitivo	199
4.2	Pedagogia do Sentido e Pedagogia do Significado: uma tipologia dos modos de significação e de agenciamento pedagógico	200
4.3	Pedagogia do Sentido e Pedagogia do Significado: Norma, Tempo e Espaço de Aprendizagem	215
4.4	O Agenciamento Pedagógico a partir do Sentido, que tem por Ator o Sujeito: a Autoria e a Performance como Fundamentos da Aprendizagem	222
4.5	O Agenciamento Pedagógico a partir do Significado, que tem por Ator o Indivíduo: o Risco da Violência Simbólica em Educação	227
5	ABSTRACT	233
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	234

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figuras

Figura 1	Esquema de Vygotsky relacionando Signo e Instrumento como elementos da Atividade Mediada.	69
Figura 2	O Triângulo de Mediação Instrumental de Vygotsky acrescido da "Linha Sociocultural e Histórica" de aperfeiçoamento dos Signos de Mediação.	88
Figura 3	Exemplo de procedimento cognitivo/semiótico com um conjunto de cartões coloridos para otimizar a atenção no jogo da cor proibida.	92
Figura 4	Superfície, Linha do Lado de Fora (1) e Dobras como Zonas de Subjetivação (2), segundo Gilles Deleuze (1988a:128).	106
Figura 5	A diversidade da compreensão do conceito de Signo. Adaptado de Epstein (1991:24).	120
Figura 6	Representação do Triângulo Semiótico segundo Platão e Aristóteles.	122
Figura 7	Representação do Signo Semiológico equivalendo Conceito a Significado e Imagem Acústica a Significante.	125
Figura 8	O Triângulo Semiótico e as Díades de Saussure/Hermógenes e Hispano/Crátilos.	135
Figura 9	Esquema Semiológico de Comunicação e Significação.	137
Figura 10	Esquema Semiótico de Comunicação e Significação destacando a independência dos Referentes do Emissor e do Receptor.	137
Figura 11	Representação gráfica das Funções Semiológicas de Significado a Significado e de Significados mediados por Significantes.	149
Figura 12	Diagrama da Função Semiótica Indiciática.	158
Figura 13	Diagrama da Função Semiótica Icônica.	159
Figura 14	Diagrama da Função Semiótica Simbólica.	160
Figura 15	O Triângulo Semiótico Simbólico.	165
Figura 16	O Triângulo Semiótico Indiciático.	169
Figura 17	O Triângulo Semiótico Icônico.	170
Figura 18	Os Planos de Significação: o plano contínuo e diacrônico do significado e planos descontínuos e sincrônicos do sentido.	174
Figura 19	O Desenvolvimento Cognitivo/Semiótico segundo a relação Motivação/Imotivação (Arbitrariedade) do Signo.	176
Figura 20	Inscrição dos Triângulos Semióticos nos Planos do Sentido e no Plano do Significado.	178
Figura 21	O Primeiro Estágio do Desenvolvimento Cognitivo/Semiótico, dado por $F(I) = I \rightarrow (S/R)_{n+1}$.	180
Figura 22	Carro grande que Pedro chamou de "quinininho" (sic).	183
Figura 23	Carro pequeno que Pedro chamou de "gandão" (sic).	183
Figura 24	Comparação proporcional e semiótica (aparência) dos carros sobre os quais Pedro realizou seu juízo de tamanho.	184
Figura 25	O Segundo Estágio do Desenvolvimento Cognitivo/Semiótico, dado por $F(I) = I \rightarrow (S \rightarrow R)_{n+1}$.	187
Figura 26	O Ato Pedagógico em trânsito: a formação dos Conceitos Espontâneos e Científicos.	194
Figura 27	Representação gráfica da relação entre Peirce e Vygotsky, associando Funções Semióticas e Habilidades Cognitivas de Significação, a partir dos Estágios de Desenvolvimento Cognitivo/Semiótico.	198
Figura 28	Deslocamento do núcleo Signo/Referente de Significação para o núcleo Signo/Interpretante: o Indiciático, o Icônico e o Simbólico na descrição do Ato Pedagógico.	200
Figura 29	Apropriação dos Interpretantes e Referentes Imediatos: a Violência Simbólica.	228

Tabelas

Tabela 1	Destaque da Tricotomia do Signo segundo a qual estabelecemos as Funções Semióticas para a Descrição do Desenvolvimento Cognitivo.	157
----------	---	-----

RESUMO

A presente dissertação de mestrado propõe uma descrição semiótica do desenvolvimento cognitivo a partir da Teoria do Signo de C. S. Peirce e da Teoria Histórico-Cultural, considerando, particularmente, as contribuições L. S. Vygotsky. A teoria de Vygotsky, reconhecidamente, carece de um fundamento semiótico que compatibilize as operações psicológicas superiores descritas em sua teoria com a estrutura interna de designação dos signos que desempenham a mediação entre cultura e cognição. Admitindo o conceito de mediação semiótica, trabalhada inicialmente no contexto da abordagem Histórico-Cultural por Vygotsky, desenvolvemos a hipótese de que as habilidades cognitivas, bem como seu desenvolvimento, podem ser descritas em função dos atributos de funções semióticas. Descrição aqui está sendo compreendida como exposição fenomenológica, a partir de um conjunto próprio de referentes sistêmicos, capazes de viabilizar a inferência científica. Assim, propomos uma descrição do desenvolvimento cognitivo vinculado à aquisição de dispositivos semióticos de significação. Em outras palavras, sugerimos que os regimes semióticos de significação sustentam habilidades cognitivas específicas, mediando os processos psicológicos superiores ao longo do desenvolvimento infantil. Em realidade, procuramos na dissertação fundar racionalmente sobre uma lógica da significação (a semiótica) a relação entre mediação de bens culturais e sua estrutura interna de designação. O primeiro capítulo discute e apresenta o conceito de mediação semiótica que foi pensado e articulado, inclusive empiricamente, por Vygotsky, considerando sua formulação e principais influências. Após a discussão do caráter propriamente semiótico do conceito de mediação em Vygotsky, apontamos para o regime de signo que se julga acertado para sustentar o projeto descritivo, e iniciamos assim o segundo capítulo, quando avaliamos tanto os regimes de signo disponíveis, quanto o regime de signo adotado para montar a descrição do desenvolvimento cognitivo, justificando a opção por Peirce e sua Semiótica. O terceiro capítulo propõe a descrição, associando determinada habilidade cognitiva a uma característica específica de um signo semiótico. Para tanto, consideramos a função semiótica como nova unidade de análise para a Teoria Sociocultural contemporânea, atual herdeira epistemológica da Teoria Histórico-Cultural. O quarto e último capítulo avalia as implicações pedagógicas da descrição proposta. Com efeito, a partir da descrição que propomos podemos inferir dois modos de manejar os dispositivos de significação com vistas à coordenação dos processos de aprendizagem. Por fim, concluímos com uma análise dos dispositivos sociais e culturais para o controle da significação que estão voltados para a educação. Neste ponto identificamos a possibilidade de uma pedagogia do sentido, performática, e uma pedagogia do significado, representacional.

INTRODUÇÃO

“Todos os signos, quer sejam suporte das linguagens ou de um código figurativo, ou de um tipo de atividade e de racionalização qualquer, aparecem como possuidores de um papel não de substituto, mas de meio, de relé segundo o termo mais moderno que propusemos. Todo signo figurativo, como todo signo verbal fixa, portanto, uma tentativa de ordenação coletiva do universo segundo os fins particulares a uma sociedade determinada e em função das capacidades técnicas e dos conhecimentos intelectuais dessa sociedade.” (Francastel, 1993:91).

A presente dissertação de mestrado propõe um fundamento semiótico, a partir da Teoria dos Signos de Charles Sanders Peirce¹, para descrever o desenvolvimento

¹ Charles Sanders Peirce é o fundador da mais importante corrente de pensamento surgida na América do Norte, e que se estendeu por todo o mundo no século XX: o pragmatismo. Peirce nasceu em Cambridge, Massachussetts, em 1839. A maior parte dos historiadores da filosofia considera Peirce como o maior e o mais original pensador que já viveu na América do Norte. Embora até bem pouco tempo fosse desconhecido para um público mais amplo, a influência de Peirce sobre os filósofos americanos de sua época foi duradoura e profunda. Particularmente Josiah Royce (1855-1916), William James (1841-1910) e John Dewey (1859-1952) devem grande parte da origem de suas idéias ao contato intelectual extremamente estimulante que mantiveram com Peirce. Mas a grande influência de Peirce não parou aí. A linguística, a semântica e a teoria da comunicação, que se tornaram disciplinas fundamentais no campo das ciências humanas no século XX, devem a Peirce conceitos e distinções básicas, o mesmo ocorrendo com a lógica formal e com a análise dos fundamentos lógicos da matemática. Segundo John Murphy (1993:15) “Nascido e criado num ambiente científico, Charles Peirce revelou-se, desde os primeiros anos de sua vida, uma promessa em

cognitivo e apoiar a compreensão dos dispositivos coletivos de mediação semiótica através de signos socioculturais, inicialmente articulados no contexto da Teoria Histórico-Cultural², considerando, particularmente, as contribuições do pensamento de seu fundador e principal articulador teórico, Lev Semyonovich Vygotsky³.

matemática e ciências experimentais. De acordo com seu próprio relato, quase se pode dizer que viveu num laboratório desde os seis anos de idade, até muito depois da maturidade". A semiótica de Peirce, que interessa particularmente à dissertação, possui uma característica fundamental: recupera a tradição triádica de compreensão da semiose (que inclui o referente em suas formulações), abandonada em detrimento das concepções diádicas, que ignoram ou julgam irrelevante o referente no processo de significação.

² Considera-se que a Teoria Histórico-Cultural tenha surgido da rica e prestimosa colaboração entre Vygotsky, Luria e Leontiev. Porém, para uma avaliação pertinente e justa de seu desenvolvimento, devemos identificar Vygotsky como seu mentor intelectual destacado, como demonstram René Van der Veer e Jaan Valsiner (1996:203-205). De fato, existiam muitas diferenças entre as posições intelectuais de Luria e Vygotsky (com relação à psicanálise, por exemplo) e só depois de quatro ou cinco anos a partir de 1924 iniciaram um trabalho produtivo de relevância em conjunto. A construção da teoria foi mais sistemática do que se supõe normalmente e, dificilmente, podemos considerar que seus autores tinham em mente os objetivos que alcançaram. Leontiev, por sua vez, nunca escreveu um trabalho científico em colaboração com Vygotsky, mas participou de forma decisiva para confirmação experimental da Teoria Histórico-Cultural. Contudo, Leontiev considerou e assimilou algumas das severas críticas dirigidas a Vygotsky, gerando a partir daí sua própria abordagem sobre a natureza da mente e da consciência: a Teoria Psicológica da Atividade. Segundo Zinchenko (Wertsch, Rio, Alvarez, 1998:44) "A principal diferença é que para a Psicologia Histórico-Cultural, o problema central foi e continua sendo a mediação da mente e da consciência. Para a Teoria Psicológica da Atividade, o problema central era a orientação-objeto, em ambas as atividades mentais interna e externas". A propósito, René Van der Veer e Jaan Valsiner (1996:204) observam que os críticos russos da Teoria Histórico-Cultural quando se dirigiam contra a teoria e nomeavam seus responsáveis referiam-se sempre a Vygotsky e, em alguns casos, a Luria. De fato, para René Van der Veer e Jaan Valsiner (1996:204), "A idéia dos três mosqueteiros heróicos e inseparáveis lutando contra a psicologia tradicional é, portanto, uma reconstrução romântica promovida por Leontiev e Luria".

³ Lev Semyonovitch Vygotsky nasceu na BIELO-RÚSSIA em 05 de novembro de 1896. Graduou-se em Direito pela Universidade de Moscou, dedicando-se, posteriormente, à pesquisa literária. Entre 1917 e 1923 atuou como professor e pesquisador no campo de Artes, Literatura e Psicologia. A partir de 1924, em Moscou, aprofundou sua investigação no campo da Psicologia, enveredando também para a Pedagogia e a Educação de Deficientes (defectologia). No período de 1925 a 1934, desenvolveu, com outros cientistas, estudos nas áreas de Psicologia e anormalidades físicas e mentais. Ao iniciar outra formação, em Medicina, foi convidado para dirigir o Departamento de Psicologia do Instituto Soviético de Medicina Experimental. Faleceu em 11 de junho

Ao longo da dissertação, desenvolvemos a hipótese de que os processos psicológicos superiores, como relatados e pensados inicialmente por Vygotsky (como a memória mediada e a atenção voluntária), podem ser compreendidos através da aquisição de padrões e parâmetros semióticos coletivos/culturais de significação. Em outras palavras, entendemos que as habilidades cognitivas implicadas em atos de significação (o manejo individual da semiose) podem ser descritas e compreendidas em termos de propriedades e atributos de funções semióticas. Queremos sugerir, portanto, que a criança, no percurso de seu desenvolvimento cognitivo, ao adquirir a habilidade de lidar com o conjunto dos modos de significação (notadamente a produção de sentido e a reprodução de significado) de uma cultura, obtém, paralelamente, um ganho cognitivo, diretamente relacionado às propriedades semióticas dos mediadores socioculturais de significação que assimilou. De fato, uma vez em sociedade, partícipe de agenciamentos coletivos de significação, a criança, ao aprender a lidar com os atributos dos signos semióticos, montados historicamente em sua cultura como bens socioculturais de mediação (sobretudo simbólicos, ou seja, como recursos coletivos e semióticos de comunicação, representação, cognição e designação), termina por qualificar sua cognição, pois incorpora à sua atividade psicológica os elementos externos, inerentes à ordem da significação semiótica de sua cultura. A

de 1934. O contexto social vivido por Vygotsky e seus colaboradores, especialmente Luria e Leontiev, influenciou decisivamente os seus estudos e pesquisas científicas. Participando de um momento conturbado da História, a Revolução Comunista, na Rússia, o foco de suas preocupações foi o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico. Para Vygotsky, as origens da vida consciente e do pensamento abstrato deveriam ser procuradas **na interação do organismo com as condições de vida social, e nas formas histórico-sociais de significação e mediação cognitiva, operada através de signos, então compreendidos como instrumentos psicológicos.** A origem das mudanças que ocorrem no homem, ao longo do seu desenvolvimento, está, segundo seus princípios, na Sociedade, na Cultura e na História.

qualificação semiótica de processos psicológicos superiores sempre ocorre com base nas propriedades dos instrumentos semióticos compartilhados com os outros membros de sua comunidade imediata.

Contudo, o que interessa, fundamentalmente, na análise que realizamos na presente dissertação, pertence à articulação interna e estrutural das propriedades dos signos semióticos, envolvidos tanto nos processo de mediação sociocultural (a significação apoiando a comunicação), quanto na formação dos processos psicológicos superiores (a significação a serviço da cognição, do pensamento).

Admitindo a estrutura interna, triádica, do signo semiótico de Peirce e sua tipologia, identificamos em suas propriedades modos de significação específicos que regem padrões cognitivos próprios, traçando um paralelo entre seus modos funcionais de representação e as habilidades cognitivas que devem constituir/consolidar. A propósito, a opção por Peirce e por sua teoria semiótica triádica para descrever os dispositivos estruturais e os funcionais dos signos que organizam a mediação sociocultural e cognitiva constituiu, por si só, um problema à parte, tratado no segundo capítulo da dissertação. Através de suas modulações conceituais do fenômeno da semiose, a teoria de Peirce oferece, além de uma compreensão sistêmica dos dispositivos "internos" de significação, a inclusão do referente em sua concepção triádica de composição do signo, elemento indispensável quando tratamos de cognição e desenvolvimento. Contudo, não desconhecemos os limites de teorias ou perspectivas teóricas excessivamente axiomáticas e sistêmicas, como a de Peirce. Mas, no caso específico da nossa dissertação, a classificação e caracterização dos modos de significação, sob um mesmo campo conceitual, são imprescindíveis, como logo faremos notar. Precisávamos,

para os propósitos da descrição, de um quadro tipológico hegemônico, que não possibilitasse, em demasia, ao relativismo culturalista e semântico, comum em abordagens dos fenômenos de significação, que são associados à cognição, sendo aqui agravado por se tratar, ainda, de fenômenos de significação em estágios específicos do desenvolvimento infantil. E de fato, a dissertação pressupõe a comparação dinâmica de diversos fenômenos cognitivos relacionados a modos semióticos de significação em diferentes estágios do desenvolvimento genético. Assim, a teoria semiótica de Peirce constitui-se em uma poderosa ferramenta para descrição dos processos psicológicos superiores, considerando sua trajetória e amadurecimento conceitual.

Através da concepção de signo e das propriedades específicas atribuídas aos diversos modos de significação postulados por Peirce, aperfeiçoamos a concepção de "regime" ou "campo" de significação, considerando, para tanto, as funções indiciáticas, as funções icônicas e as funções simbólicas, podendo, assim, descrever como o desenvolvimento cognitivo evolui de forma compatível e relacionada à aquisição de atributos semióticos convencionados culturalmente, sempre na direção dos graus mais elevados de complexidade "arbitrária" e "imotivada" da significação: partindo da função indiciática e chegando à função simbólica; todas funções presentes nos bens semióticos e socioculturais de mediação, regendo campos de enunciação característicos.

De forma conclusiva, realizamos ao fim da dissertação uma análise dos impactos e das *implicações pedagógicas de uma descrição semiótica do desenvolvimento cognitivo*, considerando a relação entre o desenvolvimento cognitivo individual e a disposição/controlado dos mecanismos semióticos socioculturais de significação voltados para a

"instrumentalização" psicológica, que são organizados como dispositivos pedagógicos. Discutimos, portanto, as apropriações da semiose por práticas pedagógicas, enquanto formas de organizar, planejar e controlar os mediadores semióticos de significação sociocultural. Consideramos que a condução dos mediadores semióticos em educação, como os métodos de ensino/aprendizagem de conceitos científicos, por exemplo, tendem, ainda, em demasia, à transmissão unívoca, basicamente semântica, dos mediadores socioculturais. A educação infantil tradicional reconhece, apenas timidamente, os atributos semióticos das formas de expressão (do conteúdo programático de uma disciplina ou assunto) como instrumentos pedagógicos passíveis de estruturar uma didática, o que conduz à exploração insatisfatória dos recursos semióticos de todo o plano de expressão de conceitos e conteúdos pedagógicos.

A prática da *univocidade semântica* em educação não chega a ser uma novidade. De fato, perguntas com respostas prontas, ou conceitos preparados, são tão frequentes que poderíamos dizer que há uma pedagogia da repetição, envolvendo métodos de ensino e aprendizagem, conteúdos e avaliação. A prática pedagógica de conduzir os códigos culturais de significação em função do ensino, e não da aprendizagem, de assentar a atividade pedagógica em certezas definitivas e verdades inquestionáveis impedem a criatividade, o diverso jogo semiótico de significação, a possibilidade de participação da criança no processo educativo e o embotamento cognitivo. No entanto, sabemos que a natureza fundamental dos signos simbólicos e de suas funções, através dos quais a cultura institui toda diversidade de seus discursos, são basicamente unidades ou núcleos semióticos livres para a composição de sentidos e significados, abertos à criação de enunciados e à legitimidade do sujeito, de sua singularidade. Porque

insistir na univocidade da significação em educação? Porque insistir tanto na simples instrução como objetivo básico da educação? A educação necessita, urgentemente, de horizontes céticos, capazes de incluir o aprendiz nos processos semióticos de significação para a formação de conceitos. Entendemos, assim, que a pedagogia, através da apropriação de dispositivos de significação, pode oferecer tanto estratégias cognitivas de emancipação quanto de regulação do enunciado e da enunciação e, portanto, de controle e repetição ou de diversidade na prática pedagógica.

Acumuladas na cultura sob a forma de bens culturais/semióticos, as técnicas de transmissão pedagógica dos dispositivos de significação coordenam a aplicação dos meios de representação, as convenções socioculturais de designação, e podem priorizar a produção de sentido ou a simples reprodução de significados em suas formulações e teses.

Uma leitura semiótica da cognição evidencia que o desenvolvimento infantil pode ser abordado considerando a aquisição de funções sígnicas. Além de oferecer uma descrição eficiente das relações entre os processos de aprendizagem e a formação da estrutura cognitiva, uma abordagem semiótica da cognição pode lançar, ainda, novas hipóteses interacionistas sobre as relações entre a aquisição de modos de significação sociocultural e o desenvolvimento humano. Mais que isso, uma leitura semiótica pode denunciar as relações pedagógicas desfavoráveis aos modos "independentes" de lidar pedagogicamente com os modos socioculturais de significação, que podem então ser vistos, notados (através da lente semiótica), criticados, e finalmente aperfeiçoados. Estamos convencidos de que, em educação, *a diversidade de redes de significação, que estão implicadas em um programa pedagógico, é mais relevante para a cognição*

e o desenvolvimento infantil do que a disposição orgânica dos conteúdos e avaliações.

De forma mais específica, no percurso da dissertação, pretendemos responder a questões como: podemos correlacionar as classes de signos em Peirce, e suas propriedades, com as habilidades cognitivas que vão se formando ao longo do desenvolvimento infantil? Sendo assim, então a semiótica, através de seus signos com reduzido poder de abstração e arbitrariedade (como os índices e os ícones), pode descrever as habilidades cognitivas fundamentais do desenvolvimento infantil, que são descritas por Vygotsky, como o pensamento sincrético e o pensamento por complexos? Podemos, então, caracterizar o desenvolvimento da criança, do ponto de vista semiótico e mediático, através do tipo de signo que utiliza para operar uma habilidade cognitiva específica relacionada com um estágio específico de seu desenvolvimento? Em que direção se dá o desenvolvimento do ponto de vista semiótico/mediático? Dos signos motivados para os imotivados, segundo a semiologia, ou paralelamente, considerando tanto as funções semióticas da *primeiridade* quanto às funções da *terceiridade*, segundo a semiótica? Do índice ao símbolo ou ambos, simultaneamente? Qual o regime de signo mais adequado para pensar o conceito de mediação proposto por Vygotsky, considerando a semiologia e a semiótica? Quais processos culturais articulam socialmente as significações de modo dominante? Qual o grau de autonomia de criar e operar a significação dos sujeitos nos programas pedagógicos contemporâneos? São questões que encontram respostas no corpo do presente trabalho, distribuídas ao longo de uma introdução e quatro capítulos.

Mas, o conjunto das questões apresentadas livremente acima encontra síntese na hipótese de trabalho da dissertação, que podemos enunciar assim: *é possível*

compreender os processos cognitivos implicados no desenvolvimento infantil a partir das propriedades dos signos semióticos.

Através da noção de descrição, introduzida na dissertação como um procedimento epistemológico, pretendemos constituir uma metáfora ancorada na semiótica, que ofereça a possibilidade, enquanto recurso intelectual, de pensar e compreender o desenvolvimento cognitivo infantil em função de um conjunto consistente de dispositivos de significação. Aqui, entendemos a metáfora, ou sentença metafórica, como sugere Richard Rorty, ou seja, como uma estratégia cognitiva orientada para o entendimento e compreensão, precursora "(...) de novos usos da linguagem, usos que podem eclipsar e eliminar velhos usos (...) pensar na metáfora como estando no mesmo nível que a percepção e a inferência, ao invés de pensar nela como possuindo um função puramente "heurística" e "ornamental" (Rorty, 1999:28). De fato, ainda que os pragmáticos, tanto os clássicos quanto os contemporâneos não acreditem que as coisas e os fenômenos sejam *realmente* de um determinado modo fundamental, único, ambos reconhecem, no entanto, que existem descrições mais úteis e pertinentes em relação a determinados propósitos que outras, tanto de coisas isoladas quanto de fenômenos. E algumas descrições são melhores que outras basicamente porque são melhores mediadores cognitivos, ou seja, porque são instrumentos intelectuais, psicológicos, "que contribuem para algum propósito humano melhor do que qualquer outra descrição concorrente." (Rorty, 2000:68). E o nosso propósito aqui reside em sugerir uma compreensão do desenvolvimento cognitivo a partir da assimilação dos bens socioculturais portadores de mediação semiótica.

Mas o que interessa é o que segue daí, ou seja, uma nova descrição, assentada em uma metáfora ou analogia,

capaz de adicionar novas crenças a nossas crenças anteriores. O fantástico na concepção rortyana da linguagem, e de seu uso instrumental/descritivo é que, ao propor uma potência cognitiva para a linguagem, Rorty toma a significação como "ferramenta" psicológica "para lidar com os objetos, ao invés de vê-la como representações dos objetos." (Rorty, 2000:86). Assim, a relação que o *instrumento/ferramenta linguagem* mantém com os referentes (coisas ou objetos) que manipula, resume-se, no limite, a uma questão de utilidade para um propósito em particular, e não uma questão de correspondência fundamental, essencialista, definitiva e universal com os objetos e os fenômenos do mundo.

Considerando a motivação acima, defendemos, portanto, que a semiótica de Peirce resulta no melhor instrumento (metáfora) intelectual/psicológico/epistemológico, dotado dos melhores recursos de análise e síntese, para estruturar uma compreensão do desenvolvimento cognitivo infantil em teoria sociocultural.

Mediação socioacional e semiótico-instrumental

Na apresentação da coletânea *Charting the Agenda: educacional activity after Vygotsky* (Daniels, 1993), publicada no Brasil sob o título *Vygotsky em Foco: pressupostos e desdobramentos* (Daniels, 1995), Harry Daniels⁴ propõe uma questão central para o exame e a análise contemporânea dos progressos e renovações da abordagem Histórico-Cultural em psicologia e pedagogia. Pergunta Daniels: "Vygotsky estava propondo uma teoria na qual a atividade mediava a relação social/individual ou

⁴ Harry Daniels é conferencista sênior do Departamento de Psicologia Educacional e Necessidades Especiais do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Daniels é um dos responsáveis contemporâneos pela divulgação da obra de Vygotsky no ocidente.

pretendia um ponto de vista semiótico mais amplo?" (Daniels, 1995:24). O poder de síntese da questão é extraordinário e revela, com clareza, que podemos caracterizar e identificar ao menos duas grandes tradições, ou matrizes teóricas, postulando fundamentos distintos para as origens do pensamento histórico-cultural e, conseqüentemente, para as bases teóricas da abordagem sociocultural contemporânea⁵.

À semelhança de Daniels, identificamos na noção de mediação o núcleo epistemológico através da qual se originam as diferentes perspectivas conceituais, ainda hoje relativamente tímidas entre os pensadores socioculturais, que interessam considerar nesta introdução: a perspectiva que responde à questão priorizando a noção de atividade; e a perspectiva que opta pelo "ponto de vista semiótico mais amplo", linha de pensamento que adotamos. Pensamos, inclusive, que a partir de Vygotsky, a rica e complexa situação histórica, ideológica e política que envolveu os proponentes de uma abordagem ou outra desempenhou um papel decisivo na constituição de ambas as posições.

Um bom exemplo do embate entre as perspectivas mediáticas definidas acima reside na apropriação de uma

⁵ Alguns autores (Wertsch, Ríó, Alvarez, 1998:15-18) admitem que, para a produção específica de trabalhos realizados por Vygotsky, Luria e Leontiev, as designações de Teoria Histórico-Cultural e Histórico-Social são mais coerentes com as teses desenvolvidas, pois, na perspectiva Histórico-Cultural inicial, a compreensão do processo "histórico evolucionista" entende as diferenças culturais como estágios de um progresso humano universal, marcando uma distinção hierárquica inter-histórica entre culturas. Uma pesquisa entre culturas "primitivas" e "avançadas" seria uma análise trans-histórica, por exemplo. Porém, sugerem o termo Teoria Sociocultural para designar a apropriação contemporânea do legado da Teoria Histórico-Cultural, enfatizando a diferença cultural sem a sombra da compreensão evolucionista das diversas culturas humanas. De fato, o próprio Wertsch já alertava sobre a visão histórico-cultural de Vygotsky em *Voices of the Mind*: "Building on the ideas of Hegel, Marx, Lévy-Bruhl, and others, he tended to see what we would now term cross-cultural differences as "cross-historical" differences. As Lucy and Wertsch (1987) have notedm this is a major point that distinguishes Vygotsky's ideas from those developed in American antropology by Franz Boas, Edward Sapir, and Benjamim Lee Whorf." (Wertsch, 1997:16).

frase "neutra" e "clássica" de Vygotsky por ambas as correntes. Independente do que entendemos por "apropriações atuais" da noção de mediação, Vygotsky escreveu uma frase decisiva para o seu pensamento, e posterior apropriação do mesmo, pois sempre citada para sustentar pontos de vista distintos sobre a noção de mediação. Com efeito, a frase: "O fato central em nossa psicologia é o da mediação" (citado por Moll, 1996:10 e Wertsch, Ríó, Alvarez, 1998:27) destaca um processo que insiste no atributo da descontinuidade, da relação indireta, enfim, da própria mediação, mas não lhe especifica um contexto epistemológico: se *socioacional* ou *instrumental-semiótico*, como veremos. Vygotsky revestiu o conceito de mediação com um amplo caráter de significação, reforçando e, mesmo, abusando de sua versatilidade em diversas passagens de sua obra e pensamento - ainda que complementar em muitos momentos -, ora sob base semiótica, ora sob base acional. O curioso é que a frase pode ser encontrada na literatura da área realizando a defesa de um ou outro ponto de vista, não raro com a mesma intensidade.

Mas a questão proposta por Daniels pode retornar de outras formas. Assim, podemos perguntar: como precisar entre o acional e o semiótico uma definição "segura" para o conceito de mediação em Vygotsky? Há uma noção de mediação mais coerente que outra com o pensamento de Vygotsky, considerando seu desenvolvimento e aplicação na Teoria Histórico-Cultural? Como preparar o conceito de mediação para sua aplicação em futuras teorias de base sociocultural, compreendendo teorias do signo em sua formulação? Enfim, como consolidar uma unidade de análise de base semiótica para a Teoria Sociocultural?

Ainda que as determinações históricas, políticas e propriamente teóricas do conceito de mediação sejam muito amplas e heterogêneas, podemos sugerir e identificar pólos

de concentração conceitual sobre sua definição. Estamos diante de contextos epistemológicos que criaram discursos independentes (inclusive por forte motivação política, como veremos) onde a noção de mediação desempenha funções teóricas absolutamente distintas. E as leituras atuais de Vygotsky respondem implícita ou explicitamente à questão de Daniels, engajadas em uma posição ou outra. Contudo, o fundamental é que as posições teóricas contemporâneas conservam o conceito de mediação (seja acional ou semiótica) em posição de arrimo de sua versão de teoria sociocultural.

Hoje, o principal pólo conceitual sobre a noção de mediação admite o que chamamos de *mediação acional* ou *socioacional* como núcleo de sua proposta de definição/apropriação. É com base na ação mediada - agora entendida fundamentalmente "como um processo envolvendo o potencial das ferramentas culturais para modelar a ação" (Wertsch, Ríó, Alvarez, 1998:29), enquanto dispositivos formalizados de interação social entre adultos e crianças na forma de cooperação -, que a abordagem acional, ou social (Coll, Palacios, Marchesi, 1996:84-85), reveste sua perspectiva de mediação e, conseqüentemente, o "seu" conceito de mediação, com ênfase na atividade relacional, primeira interpsicológica e depois intrapsicológica, como destaca o próprio Vygotsky na seguinte passagem:

"b) *Um processo interpessoal é transformado em num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a*

memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.” (Vygotsky, 1994:75).

Como observamos, o elemento central ou desempenho fundamental da mediação, segundo à abordagem acional, pode ser resumido ou especificado enquanto situações relacionais de apoio social, um dispositivo de intervenção que “gerido pelo adulto ou por outras pessoas, permite que a criança desfrute de uma consciência im-própria, de uma memória, atenção, categorias e inteligência, *emprestadas* pelo adulto” (Coll, Palacios, Marchesi, 1996:85). Trata-se, portanto, de priorizar a pesquisa do conjunto das técnicas de transmissão dos modos semióticos de significação, em detrimento da avaliação dos efeitos qualitativos do uso de signos e de seus modos de significação em uma cultura sobre a cognição infantil e seu desenvolvimento.

O conceito de ação ou atividade mediada sofre forte influência da noção de ação simbólica, sugerida inicialmente por Burke⁶ e, sobretudo, das formulações de Leontiev em sua Psicologia da Atividade. De fato,

“The most dramatic event in the history of the concept of activity occurred in the mid-1930s when a group of Vygotsky’s disciples came up with a “revisionist” version of activity theory that put practical (material) actions at the forefront

⁶ Para a Teoria Sociocultural contemporânea, o conceito de ação ou atividade mediada se aproxima da “linha da formulação de Burke (1966) sobre ‘ação simbólica’” (Wertsch, Río, Alvarez, 1998:21). De fato, para Burke, “ação é um termo que se refere ao tipo de comportamento possível para um animal tipicamente usuário de símbolos” (Wertsch, Río, Alvarez, 1998:21). Portanto, toda a ação humana é uma ação simbólica. Com esta definição os partidários da leitura que denominamos socioacional contemplam de longe a noção de mediação semiótica, centro do trabalho teórico das leituras semiótico-culturais.

while simultaneously playing down the role of signs as mediators of human activity. This revisionist position was elaborated theoretically by Alexei Leontiev, who subsequently gained the status of official interpreter of Vygotsky ideas." (Kozulin, 1996:99).

A outra resposta para a questão de Daniels, que defende o "ponto de vista semiótico mais amplo", pouco se desenvolveu. A mediação *propriamente* semiótica, destacando o papel dos signos culturais no processo do desenvolvimento infantil, suas propriedades e correlações com estruturas cognitivas e funções psicológicas superiores, permanece como simples coadjuvante dos processos *mediáticos socioacionais* desde a criação da Psicologia da Atividade por Leontiev em Karkov no início dos anos 30 (Zinchenko, 1998:42) até a defesa da ação mediada como unidade de análise para a teoria sociocultural contemporânea (Wertsch, 1998:56; Zinchenko, 1985:100; Bronckart, 1998:72). Por exemplo:

"Zinchenko (1985) argumentou que ação - em vez do termo indicado por Vygotsky, significado da palavra - é a unidade de análise apropriada no referencial teórico de Vygotsky. Especificamente, Zinchenko argumenta que 'a ação mediada por ferramentas' é uma unidade analítica preferível para Vygotsky no âmbito de avanços teóricos desde o tempo deste." (Wertsch, Río, Alvarez, 1998:20-21).

O curioso no argumento de Zinchenko é que os avanços teóricos não compreendem a semiótica. Mas Wertsch, de forma semelhante, defende que "a 'ação mediada' é a unidade de

análise apropriada para uma abordagem sociocultural com base vygotskyana" (Wertsch, Ríó, Alvarez, 1998:21). Ainda que os conceitos de mediação semiótica ou instrumental e mediação acional ou social, como já definimos, estejam estreitamente vinculados⁷, a compreensão ampla do processo global de integração entre ambos termina por privilegiar um ou outro núcleo conceitual como centro hegemônico de análise para uma perspectiva sociocultural contemporânea, inclusive, uma primeira consequência do nosso trabalho é a consolidação ou os primeiros passos para a consolidação, de uma unidade de análise de base semiótica para a teoria sociocultural, retomando e renovando o que entendemos ser o desdobramento natural da unidade de análise decisiva para a noção de mediação, originalmente formulada por Lev Vygotsky: *o sentido da palavra*. Aqui deslocamos a unidade de análise para o signo semiótico e seus dispositivos de significação, seus regimes de representação, além retirar a primazia da atividade e dos mecanismos relacionais do cerne da noção de mediação.

É para constituir futuramente uma unidade de análise de base semiótica que já estruturamos e descrevemos padrões de desenvolvimento cognitivo e significação cultural a partir de funções semióticas. Estamos diante de uma unidade de análise que ainda carece de desenvolvimento em Teoria Sociocultural, mas já revela consistência e pertinência teórica. Assim, sob a perspectiva de sugerir uma nova unidade de análise, formulamos uma descrição semiótica do desenvolvimento cognitivo, destacando suas implicações pedagógicas.

No final do livro *Pensamento e Linguagem* (Pensamento e Discurso, em realidade), Vygotsky (1993) escreve e deixa o que poderia ser um argumento decisivo para afirmar a

⁷ Como veremos no capítulo 2, sobre o conceito de internalização em Vygotsky.

prioridade da atividade sobre o verbo, ou da análise da ação sobre a análise do signo como paradigma da prática de investigação da Teoria Histórico-Cultural:

“À frase bíblica ‘No princípio era o verbo’, Goethe faz Fausto responder: ‘No princípio era a ação’. O objetivo dessa frase é diminuir o valor das palavras, mas podemos aceitar essa versão se a enfatizarmos de outra forma: No *princípio* era a Ação. A palavra não foi o princípio - a ação já existia antes dela; a palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação” (Vygotsky, 1993:131).

Observamos que a palavra (que é um signo simbólico), ainda que tomada como coroamento da ação, segundo o próprio Vygotsky, não garantiu sua prioridade sobre a ação como unidade de análise. Para as leituras contemporâneas do legado Histórico-Cultural, que são orientadas com base na atividade e, recentemente, na ação, observamos que a ênfase conceitual recai sobre a perspectiva *socioacional*. Ponto de vista que opera sobre a definição do conceito de mediação enquanto mediação social, ou ação de caráter interpessoal e interpsicológica, como já observamos, onde duas ou mais pessoas cooperam em uma atividade coletiva de mediação relacional ou prática, sob a administração e a reprodução de regras coletivas, históricas e culturais para a transmissão de dispositivos semióticos de significação.

Contudo, devemos lembrar, e insistir, que o contexto da noção de atividade proposto por Leontiev não se inscreve no debate clássico entre funcionalistas (atividade aparelhada culturalmente) e neonativistas (atividade condicionada por constituição natural do homem), ainda que inclua, descreva e explique formas funcionais do

comportamento humano em suas construções teóricas. Em realidade, estamos diante de uma proposta sociocultural que toma a estrutura da atividade humana relacional como prioritária no processo de mediação socialmente organizado, formando modalidades sociais práticas (Bronckart, 1998:72) de participação coletiva através das regras adotadas por uma cultura. Para Zinchenko,

“A principal diferença é que para a psicologia histórico-cultural, o problema central foi e continua sendo a mediação da mente e da consciência. Para a teoria psicológica da atividade, o problema central era a orientação-objeto, em ambas as atividades mentais, interna e externa. É claro que na teoria psicológica da atividade a questão mediação também apareceu, mas enquanto para Vygotsky a consciência era mediada pela cultura, para Leont’ev a mente e a consciência eram mediadas por ferramentas e objetos” (Zinchenko, 1998:44).

O outro universo de leitura do legado Histórico-Cultural entende a noção de mediação como um dispositivo semiótico, instrumental, como um conjunto de ferramentas socioculturais de apoio à cognição, ou seja, mediação enquanto prática de significação individual de signos coletivos/culturais, ou o uso particular dos sistemas de signos sociais, estruturados como padrões socioculturais de semiose, como base dos processos psicológicos superiores. Um dos principais pontos de contato, senão o principal, entre as teses da mediação *instrumental-semiótica* e da mediação *socioacional* se dá no apoio relacional, interpsicológico, onde a abordagem socioacional apresenta como fundamental a exposição da criança aos fundamentos

mediáticos de sua cultura, admitindo o núcleo semiótico da significação como algo relevante para o desenvolvimento infantil. Trata-se, portanto, de um reconhecimento tímido da existência de uma interface entre os dispositivos acionais e semióticos da significação.

Podemos afirmar que, se para a abordagem socioacional o papel prioritário da educação é criar micro-contextos sociais para o domínio e o manejo consciente dos instrumentos culturais, para uma abordagem semiótica é prioridade a análise do potencial cognitivo dos bens culturais de mediação envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O problema apresentado e a hipótese trabalhada na presente dissertação encontram-se sob a orientação das formulações semiótico-culturais, que destacam a função constitutiva da linguagem e dos padrões de significação sociocultural, em oposição à definição de mediação acional que destaca nos padrões semióticos culturais basicamente sua função comunicativa interpsicológica.

As apropriações das leituras que tentamos caracterizar também foram renunciadas por Luria, quando admite e reconhece traços distintos e fundamentais na obra de Vygotsky. Ao definir a "nova maneira de estudar a psicologia", Luria (1994:26) distingue três características fundamentais no pensamento vygotskyano. Para Luria, seriam fundamentais na obra de Vygotsky os seguintes traços: o "cultural", que se funde com o "histórico" e, isoladamente, o "instrumental". O aspecto cultural, ou histórico-cultural, envolve as estruturas coletivas formais de transmissão social dos bens simbólicos de uma cultura. As atividades e tarefas que a criança deverá vivenciar para se desenvolver cognitivamente e a organização social (ou institucionalização) da transmissão dos padrões de significação de uma cultura são contempladas nessa

abordagem. Lembramos que os tipos organizados de atividade de mediação social foram produzidos e são determinados historicamente. Já o aspecto "instrumental" se refere à base essencialmente mediática e, sobretudo, simbólica, dos processos psicológicos superiores. O signo como instrumento de desenvolvimento psicológico, como fundamento das habilidades cognitivas, como unidade da dinâmica intrapsicológica, que a partir da prática dos processos semióticos de significação cultural constitui funções cognitivas. Assim, a partir desta sistematização, poderíamos responder à questão de Daniels com ênfase "histórico-cultural" ou "instrumental".

Já para Burgess (1995:37), o ponto de partida da leitura que identificamos como socioacional, com base nos conceitos de ação simbólica e atividade mediada, surge do esforço de preservar na teoria os fundamentos e a influência de uma organização social e política. Esta abordagem não parte da observação da criança, mas sim das determinações ideológicas da filosofia que contextualizou o surgimento da Teoria Histórico-Cultural. No ensino inglês, por exemplo, segundo Burgess, surgiram duas leituras a partir das perspectivas acima: em uma "(...) Vygotsky é abordado a partir de uma tradição de pensamento sobre o papel do símbolo nas coisas humanas. Na outra, Vygotsky é lido com ênfase na política de cultura." (Burgess, 1995:34-35). Este jogo de oposição tem assumido muitas formas, ainda que tenha conservado suas divergências de base.

Desenvolvimento histórico do contexto teórico do problema: motivações políticas e ideológicas

Estamos inclinados a aceitar que o contexto ideológico e político (e não propriamente o contexto intelectual e/ou acadêmico) foram características decisivas para o

surgimento das duas leituras base do trabalho de Vygotsky. Em realidade, decifrar a vida e, sobretudo, a obra de Vygotsky em seu contexto histórico tem sido um debate amplo que compreendeu posições políticas ferrenhas e contrárias, assentadas em graves divergências ideológicas, situadas tanto no interior quanto no exterior do quadro político revolucionário em que se encontrava Vygotsky.

A partir de leituras ocidentais ou soviéticas de seu pensamento, as exegeses da produção intelectual de Vygotsky, que ocorreram quase simultaneamente⁸, foram revestidas de fortes conotações de valor político ao longo dos anos de sua renovada descoberta e leitura. Tudo se passa como se uma imensa zona histórica político-pulsional, produtora de antagonismos irracionais, encontrasse no racionalismo científico e no discurso acadêmico os representantes lógicos, polidos, para legitimar argumentos preconceituosos e posições políticas comprometidas. O ódio irracional, primeiro utópico e depois ideológico, encontrou em Vygotsky, como em toda uma geração de cientistas e artistas na guerra fria, um canal sólido e estruturado de manifestação e posicionamento ideológico.

Na antiga União Soviética revolucionária, o clima de transformações inflamava a comunidade acadêmica, como revelam Veer e Valsiner (1996:405) transcrevendo uma resolução do Partido Comunista Soviético publicada em 1931: "(...) a intensidade da luta no meio científico reflete a intensidade da luta de classe em nosso País". Assim, a consciência de engajamento político e social altamente diretiva, munida de discursos e procedimentos pautados ideologicamente, interpretava de forma totalitária todo

⁸ É importante lembrar que *Pensamento e Linguagem*, de Vygotsky, foi publicado em 1934 e proibido em seguida, em 1936, na União Soviética do seu tempo, permanecendo durante vinte anos na clandestinidade. O livro volta a ser publicado em 1956 na Rússia e chega ao ocidente apenas em 1962, em língua inglesa.

fenômeno social em seu rígido sistema de valores, e justificava que:

“As escolas de pensamento pequeno-burguesas existentes na psicologia ocidental (como o behaviorismo, o personalismo de Stern e a psicologia da Gestalt) foram condenadas por sua natureza a-histórica, abstrata e, portanto essencialmente reacionária” (Veer, Valsiner, 1996:405).

Nos Estados Unidos, onde a psicologia de Vygotsky encontrou uma inusitada e intensa repercussão, as determinações da universidade no período da guerra-fria não eram diferentes. As ciências humanas tanto quanto as ciências físicas estavam comprometidas com a tecnologia e a manutenção do medo e da guerra. A militarização das ciências humanas nos Estados Unidos anulou qualquer possibilidade de crítica interna consistente das posições políticas americanas. Como lembra Darcy Ribeiro (1975:79), a universidade americana foi recrutada para a guerra. Nesta universidade,

“(...) da sociologia, psicologia e antropologia, espera-se a formulação de projetos de controle estratégico-preventivo das camadas sociais virtualmente insurgentes e sistemas de utilização dos meios de comunicação com o objetivo de doutrinação maciça.” (Ribeiro, 1975:79).

Assim, por vezes, a influência dos teóricos marxistas sobre a produção de Vygotsky foi enfatizada e afirmada com paixão revolucionária, e por outras, foi destituída de importância significativa, ainda que críticos e partidários

sempre admitissem a clara influência do pensamento marxista no trabalho de Vygotsky, como Bruner (1997:83), Veer e Valsiner (1996:217-221) e Lee (1985:66). Alguns afirmaram as condições culturais e intelectuais da sociedade socialista como decisivas para o trabalho de Vygotsky, outros, por sua vez, enfatizaram as influências externas, como a do lingüista americano Edward Sapir, ou dos psicólogos alemães da Gestalt, entre outros.

Se admitirmos que a passagem da utopia marxista à ideologia leninista, que se opõem (utopia e ideologia), como sugere Löwy⁹ (1996:13), podemos aceitar que Vygotsky compartilhava da utopia marxista, não da ideologia leninista e stalinista como adaptação do marxismo para os fundamentos da administração pública do Estado Socialista Soviético. Da ideologia Vygotsky foi uma vítima. Da utopia um cientista e pensador extremamente criativo. O jogo político e ideológico disputado entre a ação intelectual e científica engajada e o exercício do poder nunca foram simples, e a relação das novas instituições revolucionárias com o trabalho de Vygotsky não foi exceção.

De fato, encontramos posições ambivalentes tanto nos leitores ocidentais como nos leitores soviéticos da abordagem histórico-cultural. Há os que censuraram incisivamente Vygotsky em seu próprio país, por motivações puramente ideológicas, como Talankin, Anan'ev, e Feofanov (Veer, Valsiner, 1996:404-408); há os que aceitam Vygotsky em seu país, como Luria e Leontiev em um primeiro momento; há quem não admita Vygotsky no ocidente e certamente há os que só o aceitaram fora da União Soviética porque havia sido censurado em seu país.

⁹ Considerando que na utopia compartilhamos sonhos comuns, sem o campo concreto de enfrentamento das diferenças. A ideologia é a redução e a realização concreta e sempre imperfeita do sonho, um pesado núcleo único de realidade diante da diversidade onírico-utópica.

Contudo, a verdade é que as motivações políticas e ideológicas que alimentavam a divergência de interpretações deixaram de existir de forma mais concreta e precisa. Pensamos que uma nova geração prepara-se para “redescobrir” Vygotsky longe de preconceitos de caráter utópico e ideológico. Aliás, tendência já formalizada por comentaristas contemporâneos da obra de Vygotsky, como James Wertsch, Jaan Valsiner, Harry Daniels e Michel Cole. Mas devemos destacar como o contexto político exerceu um notável e perturbador efeito sobre os progressos da abordagem histórico-cultural e seu panorama intelectual.

As interpretações sofriam de cada lado com os filtros hermenêuticos de autorização, codificação e decodificações de protecionismos ideológicos. Velado e desvelado ao sabor das intempéries políticas, Vygotsky sempre acenou em conjunto com “grupos de adequação”, que mantinham um simulacro às avessas¹⁰ por estratégia dialógica. Contudo, ainda que o quadro inicial das leituras de Vygotsky e da abordagem histórico-cultural aparente uma corrupção invencível, podemos defender que sob o diálogo possível o essencial não se perdeu. O fato é que o debate prosperou e um excesso renitente de sua obra manteve Vygotsky acima de seu simulacro ou do seu avesso como sugerimos.

Assim, identificamos três grandes momentos e gerações que se encadearam na reformulação, divulgação e renovação da Teoria Histórico-Cultural de base vygotskyana, tanto no contexto da crítica científica e ideológica como nos progressos posteriores realizados em nome da liberdade de expressão e da tolerância política: primeiro, uma crítica e o revisionismo “adaptativo” da base teórica da abordagem histórico-cultural, levado à cabo por Leontiev; segundo, a passagem de posições políticas formais e controladas para

¹⁰ Simulacro como o entende Deleuze em *Diferença e Repetição* (Deleuze, 1988:211). Como o contrário do ícone, portanto, o avesso do simulacro é a diferença externa e a semelhança interna.

"comunidades de interpretadores", legitimando posições e revendo posicionamentos históricos, como Bruner e Luria e, finalmente, a partir da consolidação do seu percurso teórico, ideológico e político, surge o período de construções e renovações da Teoria Sociocultural a partir do trabalho de Vygotsky. Aqui encontramos Jaan Valsiner, Michael Cole, James Wertsch e Harry Daniels, como já citamos, para lembrar os nomes que mais se destacam. Estamos convencidos de que a possibilidade que existia de diálogo foi cumprida, e o que existiu, foi o diálogo possível.

O contexto das leituras políticas e ideológicas da obra de Vygotsky

As releituras ocidentais e soviéticas de Vygotsky surgiram no contexto de um pós-guerra, no tenso ambiente internacional da guerra-fria. As universidades americanas estavam voltadas para a capacitação beligerante, como observamos, e a psicologia voltada para projetos de controle de massas. Com efeito, não podemos omitir o complexo contexto ideológico da Guerra Fria e o entendimento ocidental, e mais especificamente, americano, do pensamento marxista. O marxismo foi compreendido como uma retórica política e ideológica simplista, compreendido como uma "religião de estado" que pouca segurança oferecia para uma proposta de psicologia e educação ou qualquer ciência séria com base no materialismo dialético.

No entanto, um dos primeiros acadêmicos ocidentais a "descobrir" e divulgar o trabalho de Vygotsky, foi o psicólogo americano Jerome Bruner. Fascinado com a descoberta do gênio russo, Bruner apresenta seu entusiasmo intelectual com paixão e desenvoltura, ainda que cercado de cautela e uma "consideração restauradora" no final de seu

artigo de apresentação do psicólogo russo. De fato, poucos psicólogos ou teorias recentemente confirmadas em psicologia mereceram uma apresentação tão cercada de expectativas e otimismo teórico:

"Vygotsky's book finally appeared in English in 1962. I was asked to write an introduction to it. By then I had learned enough about Vygotsky from accounts of his work by Alexander Romanovich Luria, with whom I had become close friends, so that I welcomed this added goad to close study. And I read the book not only with meticulous care, but with growing astonishment. For Vygotsky was plainly a genius. Yet it was an elusive form of genius, his. Unlike, say, Pavlov or Piaget, there was nothing massive or glacial about the corpus of his thought and its development. Rather, it was like the later Wittgenstein: at times aphoristic, often sketchy, vivid in its illuminations" (Bruner, 1985:23).

E, ainda, em outra passagem, que segundo Newton Duarte (2000:170) "pode se considerar profética sobre o que seria feito da obra de Vygotsky por boa parte da intelectualidade ocidental, isto é, a apresentação do pensamento de Vygotsky como algo que estivesse além do embate entre as concepções liberais de homem e de sociedade" (Duarte, 2000:170). Mas, diz Bruner:

"Para mim, o impressionante é que, dado um mundo pluralista no qual cada indivíduo chega a um acordo com o meio ambiente a seu próprio modo, a teoria do desenvolvimento de Vygotsky é também uma descrição dos muitos caminhos possíveis para

a individualidade e a liberdade. É, nesse sentido, penso, que ele transcende como teórico da natureza humana os dilemas ideológicos que dividem tão profundamente nosso mundo de hoje" (Bruner, citado por Duarte 2000:170).

Na "proposição restauradora" ou ponderação retórica, Bruner apresenta Vygotsky como um indivíduo esforçado e brilhante psicólogo, engajado na luta pela superação do abismo entre o determinismo histórico do materialismo histórico e o princípio de consciência e verdade do homem de ciência. É como se dissesse: o psicólogo russo em questão é um exemplo de superação obstinada dos limites retóricos, políticos e sociais de sua gente e seu tempo, ele busca a verdade, como nós. O fato é que Bruner cria um contexto intelectual e cultural para que Vygotsky possa ser lido no ocidente. A tese do simulacro dialógico às avessas encontra em Bruner um exemplo decisivo. O psicólogo americano age como um mediador micropolítico da obra de Vygotsky e se vê envolvido no complexo paradoxo de apresentar a obra ocultando, ou dissimulando, seu autor e, por vezes, ocultar a obra mostrando o autor.

Para tanto, sugere um perfil do psicólogo russo que permitisse a apreciação de suas idéias. Contra o preconceito, Bruner apresentava Vygotsky como um pensador que abraçou uma compreensão universal dos problemas humanos, capaz de superar os determinismos do materialismo dialético. A maior prova da independência de Vygotsky era ter problemas reais com as autoridades russas daquele período. Bruner defendia Vygotsky afirmando que o psicólogo em questão esteve engajado no projeto de superar uma corrupção fundamental do pensamento marxista: o determinismo histórico. Assim, afirma no que chamamos de sua "proposição cautelosa":

“Parece irônico, para concluir, que Vygotsky fosse protegido do dogmatismo intelectual soviético para ser colocado sob a área de proteção do Sistema do Segundo Sinal de Pavlov. O marxismo sempre teve dificuldade com seu Princípio de Espontaneidade, um princípio para explicar a produtividade e criatividade nos assuntos humanos além do determinismo histórico. (...) Vygotsky esforçou-se enormemente (pois era devotado à teoria marxista) para proporcionar uma maneira de eliminar o abismo existente entre o determinismo histórico e o jogo da consciência” (Bruner, 1997:83).

Mas a estratégia de apresentação e divulgação empreendida por Bruner foi detectada muito cedo, e logo se identificaram suas distorções calculadas. As origens ou bases do pensamento vygotkskyano remetia a um imaginário trabalhado sob a perspectiva de uma guerra catastrófica e iminente e de um inimigo poderoso. A tentativa de criar um contexto político e ideológico favorável à leitura de Vygotsky foi, até certo ponto, radical, e acabou interferindo na constituição da própria psicologia de Bruner. Burgess mostra que

“A psicologia de Bruner clareou, de maneira notável, a compreensão dos professores a respeito das crianças. No entanto, sua leitura de Vygotsky adota a versão de ciência transcendente como um caminho para lidar com as divisões da Guerra-Fria e retira os conceitos de sua estrutura marxista para colocá-los no pragmatismo norte-americano,

como forma de resolver as dificuldades com o marxismo.” (Burgess, 1995:45).

A ambivalência americana em relação à produção de Vygotsky, além de curiosa, pode ser compreendida segundo uma sincronia de interesses basicamente intelectuais que ocupava amplos setores da vida psicológica soviética e americana na década de 60. Se a produção e a obra vygotkyana partiam de pressupostos, no mínimo, inconsistentes, como idéias tão pungentes poderiam ter surgido no “versátil Vygotsky”? O interesse no livro *Pensamento e Linguagem* de Vygotsky na América foi relevante, considerado muito importante “para merecer uma tradução para o inglês quase trinta anos depois de ter sido escrita” (Marx, Hillix, 1993:678). Mas não podemos deixar de lembrar que, segundo Kozulin (citado por Baquero, 1998:49):

“Vygotsky pareceu formular muitos dos problemas que nos anos 60 se tornaram centro de atenção da psicologia da linguagem na América do Norte. Entre esses problemas estavam as mudanças ontogenéticas das relações entre processos intelectuais e verbais; a organização hierárquica da formação de conceitos científicos; as diferentes formas da produção verbal, como a fala comunicativa, a fala egocêntrica, a fala interna ou o discurso escrito; e, por último, o problema das atividades de leitura e escrita como processos psicológicos soberanos.” (Kozulin citado por Baquero, 1998:49).

Mas Vygotsky também sofreu efeito de revestimento ideológico e político para o diálogo em seu próprio país. O

primeiro prefácio da primeira publicação de *Pensamento e Linguagem* na União Soviética escrito por Kolbanovsky¹¹ (Veer, Valsiner, 1996:413) foi uma tentativa nítida de expor uma seleção classificada e purificada dos termos e posições de Vygotsky na tentativa de adequá-lo ao perfil exigidos pelos ideólogos do partido. Vygotsky adotara, em seus textos, posturas que foram condenadas pelo regime comunista, e mantinha um debate intenso com a produção psicológica de outros países e se apropriava de Marx e Engels renunciando ao jargão cotidiano de apoio às idéias marxistas. Ainda que Vygotsky tenha acreditado sinceramente (utopicamente e não ideologicamente como ressaltamos) nas idéias do mundo comunista, guardava uma independência difícil de tolerar no contexto político soviético de sua época.

Por exemplo: Vygotsky e Luria foram acusados de não considerar ou admitir o conceito de classe social em seus trabalhos, o que era uma omissão e afronta intolerável. Com efeito,

“O mínimo que se pode dizer é que seus gostos literários estavam em nítido conflito as preferências dos poderes governantes: em 13 de maio de 1934, quando Vygotsky estava ditando seu capítulo, Mandel'shtam foi preso pela primeira vez (por ter escrito um poema que ridicularizava Stalin) e viria a morrer em um campo de concentração alguns anos depois. Gumilov, o primeiro marido de Akhmatova, havia sido acusado de conspiração contra o governo soviético e fuzilado em 1921. Fazendo referência a esses

¹¹ Em nota de pé de página, Veer e Valsiner (1996:413-414) lembram a curiosa e surpreendente diferença de conteúdo do primeiro prefácio e artigo introdutório do *Pensamento e Linguagem* para o segundo, onde tentava mostrar a concordância fundamental entre Pavlov e Vygotsky.

autores, mesmo sem mencionar-lhes o nome, Vygotsky demonstrava que havia permanecido um pensador independente que não se curvava às exigências do Partido” (Veer, Valsiner, 1996:390).

Outra crítica relevante, realizada por Feofanov, se detinha sobre o caráter excessivamente abstrato da Teoria Histórico-Cultural, quando fundamenta, por exemplo, a concepção de instrumentos culturais, que deveriam ser entendidos como dimensões exclusivas do trabalho, e da prática política engajada, e não de signos culturais ou sistemas de linguagem (Veer, Valsiner, 1996:410). Sem dúvida, podemos encontrar já nesta afirmação um sinalizador da ênfase acional na definição de mediação. O fato é que não estaremos correndo em erro se admitirmos que Vygotsky era um intelectual independente.

A preocupação aqui reside no contorcionismo sofrido pela Teoria Histórico-Cultural em seus primeiros momentos e a influência dessas flexibilizações na composição da teoria sociocultural contemporânea e, em particular, no conceito de mediação social que prevalece sobre o de mediação semiótica como unidade de análise da teoria sociocultural através da noção de atividade mediada ou ação mediada.

Também Benjamin Lee (1985:66-93), em seu texto *Intellectual Origins of Vygotsky's Semiotic Analysis*, aproxima as posições e as leituras políticas e ideológicas de abordagens teóricas:

“Soviet psychologists have, of course, emphasized the Marxist aspects of this work, and see him as the founder a modern theory os activity. American researchers have focused on his work on language

and thought and neglected his Marxist and functionalist side." (Lee, 1985:66).

A influência do pensamento marxista na obra de Vygotsky é decisiva para muitas de suas formulações. Contudo, a apropriação do pensamento de Marx por Vygotsky opera com grande liberdade. O desenvolvimento de uma psicologia marxista, como insiste em realizar o próprio Vygotsky, termina por implicar em uma superação do próprio Marx. A montagem da noção de signo como instrumento psicológico, por exemplo, prejudica a forte influência que a noção de trabalho exerce no pensamento marxista sobre o conceito de instrumento e, conseqüentemente, de transformação da natureza em Marx e, sobretudo, em Engels, como observamos na crítica de Feofanov acima.

Mas o contexto do debate não é tão simples. Encontramos, por exemplo, opiniões de historiadores da psicologia russa, como Joravsky, citado por Burgess, afirmando que:

"Na pesquisa e no ensino concretos, a psicologia soviética não é nem marxista nem pavloviana, nem nunca foi. Os mais importantes psicólogos soviéticos formaram uma escola de estudos cognitivos bem parecida com a de Piaget, embora poucos deles estivessem dispostos a reconhecer essa afinidade" (Joravsky citado em Burgess 1995:50).

E, paralelamente, localizamos um exemplo de reconhecimento da influência do marxismo de Vygotsky por um norte americano (Toulmin) de forma condescendente. Uma demonstração relevante das limitações ideológicas e políticas presentes no diálogo entre as ciências ocidentais

e soviéticas ao longo do período do socialismo real, como indicam Davydov e Zinchenko:

“Enfatizemos novamente que Vygotsky foi um partidário convicto do materialismo dialético e histórico. Foi um dos criadores da psicologia marxista. É conveniente ressaltar essa circunstância importantíssima, tomando emprestadas as palavras do filósofo e historiador da ciência americano contemporâneo, S. Toulmin, que escreveu: Vygotsky estava mais do que satisfeito em se autodenominar marxista... a estrutura geral oferecida pela filosofia 'materialista histórica' proporcionou-lhe a base necessária para que desenvolvesse um estudo integrado das relações entre a psicologia do desenvolvimento e a neurologia clínica, a antropologia cultural e a psicologia da arte - um estudo que, hoje, nós ocidentais podemos nos dar ao luxo de levar a sério” (Davydov, Zinchenko, 1995:157).

Não cabe ao presente trabalho tomar partido de uma interpretação ou outra. Gostaríamos apenas de assinalar que há divergência palpável e relevante sobre as bases da produção intelectual de Vygotsky e sua influência sobre o pensamento sociocultural atual. Se o debate e a discussão são campos privilegiados para constituição de uma formulação teórica coerente sobre a disputa ideológica em questão, identificar o percurso e sugerir uma cartografia dos conceitos implicados na divergência ideológica trabalha a favor de uma compreensão ainda mais ampla dos processos não acadêmicos que interferiram na construção da Teoria Histórico-Cultural. Hoje, como demonstramos, podemos

identificar a formalização de uma tradição *político-cultural*, que caracteriza a mediação como socioacional, de certa forma hegemônica diante da teoria sociocultural atual, e outra *semiótico-instrumental*, com base na tese da mediação semiótica, trabalhada no ocidente para uma divulgação livre de termos marxistas.

Com efeito, a partir da unidade de análise adotada hoje pelas versões das teorias de base sociocultural, notamos que a tradição que optou por compatibilizar ideologicamente e politicamente a Teoria Histórico-Cultural com o regime revolucionário soviético se destacou e se consolidou, ainda que, segundo Burgess, quando

“Dirigidas para o Ocidente, a ênfase é colocada no estudo sociocultural do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e no estudo do signo como instrumento psicológico, pois esses são conceitos básicos da psicologia vygotskyana, com raízes em uma ontologia marxista que necessita ser explicada.” (Burgess, 1995:50).

Posição que fundamenta outra tentativa de deslocar o centro da influência marxista no pensamento de vygotsky, realizada por Zinchenko e Davydov (1995:154), ao afirmar que “... a idéia de base simbólica e de signo da consciência, que Vygotsky desenvolveu, relacionava-se com a teoria e a prática do simbolismo russo, cuja manifestação mais nítida estava na poesia, no teatro e no cinema.” Afirmação também negada de forma radical por Yaroshevsky (citado por Daniels, 1995a:25) :

“Esse ponto de vista ignora a natureza coerentemente materialista da teoria de Vygotsky sobre as funções psíquicas superiores, na qual o

conceito da palavra ou signo foi tratado em analogia com a explicação marxista do papel dos instrumentos de trabalho na construção da atividade humana e, de forma alguma, no estilo do Simbolismo Russo." (Yaroshevsky citado por Daniels, 1995:25).

Assim, o primeiro grupo, que responde à questão formulada por Daniels, desdobra-se a partir da inequívoca influência do marxismo sobre a produção de Vygotsky, enfatiza a construção de uma psicologia marxista, com base nos pressupostos do materialismo dialético. Consideram a noção de atividade como núcleo da mediação e da análise da consciência: é a primeira apropriação formal das reflexões de Vygotsky, realizada a partir do pensamento de Leontiev e de sua Psicologia da Atividade. "A teoria psicológica da atividade é um novo e legítimo estágio no desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural." Davydov e Zinchenko, (1995:151-165), defendem seus partidários. Daniels (1995a:94-95) destaca a discussão realizada por Kozulin sobre a história social da psicologia de Vygotsky:

"(...) o cerne de seu argumento é que o grupo de psicólogos de Kharkov, liderados por Leontiev, desenvolveu aquilo que veio a se tornar conhecido como "teoria da atividade" como uma resposta às circunstâncias políticas imediatas. Em um contexto em que a análise da subjetividade era considerada problemática, para dizer o mínimo, a teoria da atividade promoveu a análise das ações práticas e ignorou, ou pelo menos diminuiu e restringiu, a análise de mediação semiótica" (Daniels, 1995a:94).

Como observamos, encontramos na abordagem socioacional uma ênfase da análise psicológica voltada para a atividade "prática" enquanto mediadora sociocultural. Os meios semióticos não são valorizados e, no contexto da atividade mediada, desempenham o papel de acessório ou repertório de potenciais modificadores da atividade, acumulados e consolidados culturalmente em repertórios de conduta. Como demonstra Zinchenko (1998:41), a teoria da atividade, trabalhada por Leontiev, reveste a perspectiva histórico-cultural com o princípio da mediação da atividade ou primazia da ação resultante de desempenhos intersubjetivos. Lidam com o conjunto das modificações acionais condicionadas ou controladas através de bens socioculturais.

A discussão proposta por esta dissertação, considerando a questão de Daniels como ponto de partida, envolve a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural do "ponto de vista semiótico mais amplo", discutindo e propondo uma estrutura interna de sustentação dos padrões de significação socioculturais, cristalizados em bens (sobretudo simbólicos) socioculturais. Ainda que a Teoria da Atividade tenha se estabelecido de forma consistente, e sob a influência direta e imediata da Teoria Histórico-Cultural, entendemos que as questões que possibilitam a descrição do desenvolvimento humano e sua relação com a cultura e a educação devem assentar-se sobre bases semióticas, ou seja, estruturas e micro-estruturas de significação constituintes dos processos de mediação sociocultural.

A Semiótica de Peirce: considerações iniciais

A teoria do signo desenvolvida por Peirce é ampla e complexa, envolvendo particularmente uma lógica matemática

e simbólica, da qual foi um dos teóricos pioneiros. O cerne de sua teoria reside na definição do que seja signo e na distinção que estabeleceu entre os diversos tipos de signo (sua "taxionomia" semiótica), cada um atuando sob um conjunto específico de propriedades de significação e designação.

O signo é entendido por Peirce, em linhas gerais, como algo que está por outra coisa para alguém sob algum aspecto ou qualidade. Signo algum pode ser literalmente aquilo que significa, mas o que indica ou representa aquilo que significa para alguém, segundo um tipo especial de relação entre o signo e o referente (um objeto ou uma coisa, como veremos). Se a fumaça é um signo indiciático de fogo, ela não é idêntica ao próprio fogo, ainda que mantenha com este uma relação causal direta, em bases concretas. Diferente da palavra "fogo", um signo semiótico simbólico, que além de não se identificar ao fogo, não sustenta uma relação "causal" com o fenômeno fogo: trata-se de um signo (fonema) arbitrário que foi convencionado coletivamente em uma cultura.

De forma semelhante, nenhum pensamento estruturado através da linguagem ou de signos semióticos pode ser literalmente aquilo que significa. Todo pensamento, compreendido como o exercício de funções semióticas, encerra fundamentalmente uma relação. A rigor, os atos de significação (de pensamento, fala, escrita, dança, etc) e, também, de cognição, são produzidos na relação implicada de um signo para um referente, de um referente para um "signo" interpretante e deste para o signo, formando uma relação triangular, triádica, que será apresentada no capítulo destinado à semiótica de Peirce.

Da mesma forma que os pensamentos apresentam-se triadicamente (primeiridade, secundidade e terceiridade), todos os signos podem ser divididos em três espécies ou

tipos principais. Para a descrição semiótica na dissertação, utilizaremos a tríade semiótica de Peirce relativa ao objeto, composta de ícones, índices e símbolos.

O desenho ou caricatura de uma pessoa seria um bom exemplo de ícone. A caricatura sugere o que representa, no caso o rosto da pessoa que representa. De fato, o ícone se assemelha com a "coisa" representada, possui traços ou um esboço de identidade com o que representa. Um índice, por sua vez, não se assemelha ao objeto significado, mas indica-o casualmente através de vestígios concretos de uma relação direta, objetiva, física. Um bom exemplo é um furo de uma bala em uma porta de madeira ou uma pegada na areia. O símbolo opera por convenção social, consenso coletivo sobre determinada arrumação e organização de sons, fonemas e pronúncias. Lembramos que a quase totalidade da linguagem usual, falada e escrita, é de natureza simbólica.

Mas o que queremos destacar é que para Peirce não é possível qualquer ato de cognição prévia, autônoma, não relacional, na medida em que todo pensamento implica a interpretação ou a representação de um signo por outra coisa para alguém. Em outras palavras: representação de um referente (coisa ou objeto) por um signo para alguém. Todo pensamento ou conceito, ou, para falar de forma mais genérica, todo ato de significação, para Peirce, estará sempre e necessariamente vinculado às funções de representação e mediação semiótica. Enfim, a interpretação teórica do mundo nas ciências, artes e religiões, além da hipótese da significação como fundamento da cognição, somente pode realizar-se através da relação semiótica. Esmerando nossa hipótese, afirmamos que cada regime de signo pode descrever uma etapa do desenvolvimento cognitivo infantil, ou cada etapa de apreensão e uso dos signos semióticos e suas propriedades. No capítulo referente ao

Regime de Signo Adotado, a semiótica de Peirce será abordada em toda a sua complexidade.

Uma revolução semiótica sobre o conceito de mediação em Vygotsky

É curioso notar como os pensadores da dinâmica cultural estão próximos em suas concepções da relação entre cultura e cognição. Posner (1997:37), em seu texto *O mecanismo semiótico da cultura*, estabelece três níveis culturais sobre os quais regimes de significação operam de forma específica. Para Posner, a sociedade é definida como um conjunto de usuários de signos, a civilização como um conjunto de signos e a mentalidade como um conjunto de códigos. Os usuários dos signos não podem viver sem a semiose, ou dinâmica entre os signos e o código. Se a cultura é constituída pela semiose, ou melhor, se a semiose é o mecanismo da cultura, então, "A cultura mental é estruturada como um sistema concêntrico de esferas semiósicas e não-semiósicas" (Posner, 1997:39). Esta abordagem oferece uma caracterização do caminho que percorreremos através da semiótica de Peirce e da concepção de dispositivos mediáticos e semióticos propostos por Vygotsky.

Há muitos indícios e argumentos declarando a necessidade de uma teoria semiótica de apoio às teses mediáticas de Lev Vygotsky, ao mesmo tempo em que se reconhece a unidade de análise acional da Psicologia da Atividade como insuficiente. E, de fato, Kozulin, citado por Daniels (1995a:95), afirma que

"O fato de que os estudos da natureza das funções psíquicas, mediada pelos signos, não se tenham desenvolvido mais, na abordagem orientada pela

atividade, pode ser considerado um ponto fraco, a ser superado em um futuro próximo." (Kozulin citado por Daniels, 1995a:95).

Também para Bernard Weissbourd (1985:vii), trata-se de uma posição urgente lidar com as recentes teorias semióticas para pensar a comunicação, a cognição, e as propostas de correlação entre mediação e psiquismo elaboradas no trabalho de Vygotsky. Através da semiótica podemos encontrar em um só mecanismo a descrição formal da produção e circulação de bens socioculturais e a dinâmica cognitiva do desenvolvimento psicológico humano. Segundo Weissbourd:

"... but during the past few years the science of signs - semiotics - has come to play a particularly important role in our thinking. Our decision to use a semiotic approach was based on the realization that it may provide the key to a variety of interrelated social science problems. The approach we mapped out called on us to begin by examining the principles that underlie human sign systems, especially language, and then to use this knowledge to examine the role of these sign system in the organization of psychological, communicative, and sociocultural processes." (Weissbourd, 1985:vii).

E destaca, ainda:

"In addition, we have tried to utilize advances in semiotic research from others quarters, especially the ideas of the American pragmatist C. S. Peirce and the research of Prague School

linguists such as Roman Jakobson.” (Weissbourd, 1985:vii).

Para Harry Daniels, a controvérsia entre as leituras possíveis de Vygotsky reside no modo de apropriação do conceito de mediação. Considerando as leituras, interpretações, intervenções e práticas teóricas contemporâneas da psicologia Histórico-Cultural e Sociocultural, observamos que as estruturas de significação e mediação são compreendidas, em sua quase totalidade, em termos históricos e culturais e não semióticos. Mesmo o conceito de mediação de base semiótica tem avançado e se desenvolvido apenas sob um aspecto: insiste nos objetos culturais complexos como fatores fundamentais dos processos mediáticos de comunicação e não de intervenção, aparelhamento e conseqüente desenvolvimento da cognição. Ou seja, não incorpora os ganhos psicológicos e cognitivos individuais que advém naturalmente da atividade de comunicação.

Por sua vez, a ênfase dos pensadores em psicologia e educação que trabalham e lidam com o formalismo da Teoria Histórico-Cultural vem recaindo em uma abordagem “culturalista”, deixando ao largo a investigação interna, ou propriamente semiótica, dos instrumentos de mediação sociocultural. Essa constatação é, em si mesma, relativamente surpreendente, já que a natureza das bases da abordagem sociocultural em psicologia não é, de modo algum, estabelecida *a priori*, ao passo que todo fenômeno de significação sociocultural consiste necessariamente de elementos semióticos.

A presente dissertação postula como fundamento semiótico do conceito de mediação a noção de signo, uma extensão psicológica dos instrumentos culturais do trabalho e da transformação da natureza, como compreendidos

inicialmente por Vygotsky. Contudo, ainda que Vygotsky não tenha adotado um sistema de signos formal, seus trabalhos reconhecem propriedades também identificadas por lingüistas e teorias do signo. Mas é notório que muitos estudiosos da Teoria Sociocultural contemporânea em psicologia e pedagogia parecem ter receio desta abordagem.

Ainda que Vygotsky tenha insistido na gênese social do desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, na mediação social e acional, em passagens como "O caminho do objeto para a criança e da criança para o objeto passa por outra pessoa" (Vygotsky citado por Smolka, De Góes, Pino, 1998:155), ou ainda: "é através dos outros que nós próprios nos desenvolvemos" (Vygotsky citado por Smolka, De Góes, Pino, 1998:155), e, dos próprios autores: "O desenvolvimento de sinais acontece através dos significados atribuídos pelos outros às ações da criança" (Smolka, De Góes, Pino, 1998:155), notamos que toda a atividade de significação, mesmo que mediada externamente, ganha sua real relevância e dimensão psicológica quando opera, sob a mediação interna das funções semióticas, o universo das habilidades cognitivas da criança. Aqui, a lógica da significação através dos signos é constituída por generalizações a partir do jogo de representações promovido por artefatos culturais semióticos complexos, como os contos, as pinturas, as músicas, que possuem ampla gama de designação e significação. O que importa é compreender o impacto cognitivo da apreensão psicológica, por parte da criança, dos signos e suas propriedades, que são assimilados, também, a partir de sua estrutura "interna" de semiose. Poderíamos dizer que a atividade social de mediação é a fase ou etapa executiva das funções de significação semiótica, não sua lógica intrínseca que constitui e estrutura a qualificação efetiva do desempenho cognitivo. Além disso, tomar o signo como núcleo das

propriedades cognitivas é retornar ao centro das atenções da psicologia histórico cultural:

“Durante o desenvolvimento da psicologia histórico-cultural, não havia só ganhos, mas perdas ou simplificações, no *corpus* original de idéias. O componente espiritual da “unidade em tudo” se perdeu, o que resultou na sua destruição. Havia uma restrição na idéia de mediação. Em Vygotsky encontramos três mediadores principais: signo, palavra, e símbolo. No curso do desenvolvimento de sua escola de pensamento, o símbolo estava perdido. O papel do signo e da palavra no desenvolvimento dos processos mentais superiores era estudado acima de tudo.” (Zinchenko, 1998:41).

Mas a crítica dirigida a Vygotsky de recusa do símbolo aponta para a direção oposta da proposta desta dissertação. Enquanto Zinchenko vai insistir em um conceito de mediação sociocultural fundamentado em uma abordagem dos padrões socioculturais de significação consolidadas em bens socioculturais, tomando a realidade sociocultural de uma civilização como uma dinâmica simbólica gerenciada por uma cultura específica, nós pensamos na estrutura de significação da cultura através dos dispositivos semióticos, ou seja, da estrutura interna da significação, onde distinguimos as propriedades das funções semióticas. Como ressaltamos, alguns autores reduzem a noção de mediação semiótica ao de bens simbólicos e sua dinâmica em uma determinada cultura. A mediação ocorre através de complexos padrões de significação cultural, que são cristalizados como objetos ou produtos culturais. Assim Zinchenko (1998:41) realiza uma crítica aparentemente

contundente, tendo por base uma noção de mediação simplificada a partir de Vygotsky. Para Zinchenko

“Vygotsky e seus seguidores raramente estudavam o papel de um quarto mediador no desenvolvimento – o mito, embora pesquisadores como Vygotsky e Aleksandr Zaporozhets tenham de fato examinado o papel dos contos de fada no desenvolvimento de crianças como uma espécie de substituto” (Zinchenko, 1998:41-42).

Ainda que não discordemos quanto à adoção do mediador “mito” de Zinchenko, acreditamos que a contribuição crucial para a Teoria Histórico-Cultural ou Sociocultural contemporânea esteja na adoção de um regime de signo para reger e descrever os mecanismos de significação semiótica, inclusive a estrutura de significação dos mitos como signos simbólicos que são. A ênfase aqui, portanto, recai no pólo oposto, sobre a análise interna das propriedades de representação e cognição do instrumento e unidade de mediação semiótica: o signo e suas propriedades de significação.

Entendemos que a partir de um regime de signo as relações entre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, mediação cultural e desenvolvimento dos processos psicológicos superiores podem assentar-se sobre um campo único de dispositivos semióticos básicos. As propriedades dos signos semióticos podem descrever o processo de desenvolvimento dos conceitos sugerido por Vygotsky e da dinâmica entre sentido e significado que nos interessa em particular neste trabalho. A partir de um regime de signo, podemos entender o funcionamento interno dos signos e suas funções de significação, não apenas sua prática cultural, e sim suas determinações propriamente semióticas. Assim, por

exemplo, uma nova compreensão semiótica do desenvolvimento dos conceitos e da relação entre sentido e significado será possível.

Admitindo as reservas acima, identificamos no trabalho de muitos pesquisadores da área sugestões de investigação para aproximar e, mesmo, consolidar as abordagens socioculturais em conflito. Assim, propomos uma nova unidade de análise, própria para superar divergências e revestir de maior consistência e coerência a abordagem sociocultural, uma unidade de análise de base semiótica, o que quer dizer adotar a função semiótica como unidade de análise da Teoria Sociocultural contemporânea. Para tanto, propomos uma descrição semiótica do desenvolvimento cognitivo como demonstração da viabilidade da iniciativa de lastrear as habilidades cognitivas em propriedades de signos semióticos. Uma descrição, enfim, a partir de um regime de signo. Toda a análise da dissertação, no universo da Teoria Histórico-Cultural, resgata o conceito de mediação semiótico-instrumental. E de fato, a mediação semiótica ocupa lugar de destaque na Teoria Histórico-Cultural. Deste ponto de vista, Pino, De Góes e Smolka alertam para o fato que "Essa ênfase em semiótica e dialogicidade aparece como linha promissora de aprimoramento teórico." (1998:154). Com efeito,

"O problema encontrado nessas abordagens teóricas parece abranger os caminhos nos quais a natureza social da formação da mente é conceitualizada enquanto supõe o princípio histórico-cultural da sua origem. Parece que uma explicação mais radical (em termos de bases ou raízes) se faz necessária com relação à tese da mediação semiótica" (Smolka, De Goes e Pino, 1998:157).

E Angel Pino, de forma mais específica, alerta para o fato de que:

“Assumindo que o campo da Semiótica não se esgota no sistema de signos lingüísticos, mesmo reconhecendo sua função interpretativa dos sentidos não-lingüísticos, fica claro que a função da mediação semiótica extrapola o campo da linguagem. O que não aparece nas análises de Vygotsky.” (Pino, A. 1991:40-41).

Incluir no universo das significações mensuráveis o que não aparece na linguagem, consiste em um plano de expressão mais elementar para apreensão dos sentidos. E o que não aparece na linguagem pode ser identificado por funções semióticas indiciáticas e icônicas, de reduzido poder de arbitrariedade e elevada motivação. Estamos diante de um dos trunfos da formulação semiótica: reger, através de um sistema - respeitando as relações específicas e funcionais de cada signo - a semiose, tanto cognitiva como cultural, abrangendo todos os modos de designação e comunicação sociocultural, independente da articulação sígnica empregada no ato semiótico de significação.

Ainda que a diversidade do pensamento de Vygotsky se revele ampla, as apropriações ocidentais de suas idéias tendem a destacar alguns aspectos de suas reflexões. A origem do pensamento semiótico de Vygotsky pode apoiar uma ou outra direção no trabalho da mediação: ou a análise das formas acabadas de mediação sociocultural, macro estruturas de significação, como mitos, contos, pinturas, etc, ou uma análise interna dos dispositivos de significação. Optamos por trabalhar sobre a última via como já declaramos. As aproximações teóricas realizadas pelo próprio Vygotsky para uma análise do funcionamento interno do signo apóiam-se na

sua concepção de palavra e de significado, na distinção entre significado e sentido, além de abordar e associar as funções culturais e cognitivas da palavra, propondo, mesmo, uma análise semiótica como Pino sinaliza:

“Outra questão problemática é o alcance sócio-histórico que o conceito de *sentido* tem nos escritos de Vygotsky. Ao admitir a existência do sentido (na palavra, na frase ou no enunciado), Vygotsky coloca a questão da significação do próprio significado, afirmando o deslocamento deste em função dos contextos. Entretanto ele não avança mais na discussão. O problema embutido nessa discussão é o da *referência*. Quando Vygotsky fala do referente, ele o faz em termos denotativos: o objeto real ao qual a palavra se refere. Significado e referente não coincidem necessariamente, o que permite a variação do sentido da palavra. As análises de Vygotsky carecem de uma “teoria da referência” (o que é compreensível na sua época) que permita ultrapassar a ilusão empirista de uma apreensão direta do referente, na qual não há lugar para o imaginário” (Pino, 1991:41).

Neste ponto destacado por Angel Pino, encontramos a possibilidade de uma intervenção semiótica na Teoria Histórico-Cultural: adotar um regime de signo que inclua em sua descrição do ato de significação o referente, como ocorre na semiótica de Peirce. O estudo que ora apresentamos sugere que uma “teoria da referência” não pode estar desvinculada de uma teoria ampla do signo e da significação. Oferecer uma base semiótica para o conceito de mediação em Vygotsky implica, necessariamente, em adotar

padrões de significação que incluam o referente em sua trama funcional. O pré-requisito para o regime de signo a ser adotado consiste, portanto, na concepção triádica de sua estrutura.

Contudo, concordamos com Cole sobre as circunstâncias atuais que desafiam os psicólogos e os profissionais da educação que tomam as bases sociais e culturais como ponto de partida de suas análises e pesquisas:

"(...) em nenhum lugar essas idéias estão tão altamente desenvolvidas que seja possível se referir a elas como um paradigma científico maduro com bases teóricas geralmente aceitáveis, uma metodologia e um conjunto de prescrições bem delineadas que relacione teoria e prática."
(Cole, 1998:161).

O que pretendemos demonstrar, enfim, é que, a partir da compreensão dos processos internos de mediação semiótica, - considerando uma análise do próprio objeto singular da mediação, o signo -, estamos aptos a rever de forma mais consistente as afirmações de Vygotsky sobre o papel da mediação semiótica no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem humana.

A estrutura interna da dissertação

O primeiro capítulo da dissertação realiza uma análise da formação do conceito de mediação semiótica em Vygotsky, ou do que se pode entender por mediação semiótica em Vygotsky, esclarecendo quais são suas bases de constituição teórica e modelos de formação da integridade cognitiva, psicológica e cultural do desenvolvimento infantil em que fundou sua teoria. O conceito de mediação semiótica em

Vygotsky possui amplo campo de influência, que vai da reflexologia, escola formal da psicologia russa de base pavloviana, à utilização de dados etnográficos inovadores e modernos em sua época. Ao final do capítulo, oferecemos uma proposta de leitura do processo de internalização pensado por Vygotsky a partir do conceito de dobra, desenvolvido por Gilles Deleuze. Aqui entendemos a internalização dos padrões culturais-semióticos de significação como uma dobra do tecido sociocultural e não como um processo que se desenvolve a partir de um modelo sociocultural em separado.

O segundo capítulo verifica qual o melhor regime de signo a ser adotado para uma descrição semiótica do desenvolvimento cognitivo. A partir de uma análise crítica e comparativa da semiologia e da semiótica, demonstramos porque a semiótica possui maior adequação para a nossa proposta, considerando o regime triádico de significação que oferece como sistema, incluindo o referente no processo lógico básico de semiose. A semiologia de Saussure oferece resistências, pois dada sua base exclusivamente lingüística inviabiliza a construção ou abordagem de um modelo semiótico que flexione o significado e o sentido a partir de matrizes de significação não verbal, além de ser uma concepção diádica, o que exclui o referente, elemento de significação fundamental para pensar o desenvolvimento infantil em Vygotsky. O modelo de mediação e as funções cognitivas que a semiologia sugere a partir de sua aplicação à linguagem não verbal são conseqüência de sua operação com base em signos com reduzido potencial de representação, ou generalização, ou ainda "motivados" para usar uma noção do próprio Saussure, e que não podem ser abordados semiologicamente de modo satisfatório sem a corrupção do logocentrismo da semiologia, ou seja, da hegemonia do padrão do signo lingüístico para todas as formas de comunicação humana.

No terceiro capítulo a proposta de descrição semiótica traz um estudo de caso com base em uma brincadeira de uma criança de um ano e sete meses. A descrição estabelece padrões de significação, com base em funções semióticas e atividades cognitivas descritas por Vygotsky. A partir dos conceitos de sentido e significado e de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos, descrevemos as operações cognitivas segundo os atributos dos signos semióticos estabelecidos por Peirce, com base nas propriedades de cada tipo de signo com relação ao seu objeto (índice, ícone e símbolo).

No quarto capítulo, investigamos de forma ampla e, mesmo, especulativa, as possíveis implicações pedagógicas da descrição que propomos. Aqui são abordadas questões como: a prioridade do sentido (a partir dos conceitos espontâneos) para a educação sobre o significado (a partir dos conceitos científicos); as conseqüências das organizações coletivas voltadas para a educação na formação da subjetividade, considerando estruturas totalitárias para transmissão de padrões semióticos de significação; a relação do sujeito com os bens socioculturais e sua aquisição de competência cognitiva através do domínio das matrizes culturais de significação; a distribuição social do significado, segundo grupos contínuos e descontínuos e a prioridade pedagógica, equivocada, de sua primazia sobre o sentido; a tese de que o uso de bens culturais precede a sua compreensão, entre outras questões. Este último capítulo conserva um ponto decisivo na produção acadêmica: o desafio de pensar em linhas de fuga, em trajetória livre, em espaço criado pelo ato de pensar.

1 O CONCEITO DE MEDIAÇÃO SEMIÓTICA EM VYGOTSKY

"A diferença essencial entre atos psicológicos instrumentais e operações de trabalho é que os signos visam controlar a psique e o comportamento de outros e do próprio indivíduo, enquanto os instrumentos são empregados para dominar a natureza ou objetos materiais." (Veer, Valsiner, 1996:242).

"Pois carecemos sempre dos sinais sensíveis para pensar." (Frege, 1989:79).

O fato decisivo no conceito de mediação "semiótica" em Vygotsky reside na ausência de um apoio formal de uma teoria do signo em sua concepção e formulação. No pensamento vygotkskyano, os efeitos cognitivos operados na montagem dos processos psicológicos superiores, mediados semioticamente, remetem a uma definição excessivamente ampla e, sobretudo, inconclusiva de signo. Em realidade, e de forma geral, Vygotsky trata o signo como um bem simbólico cultural considerando toda sorte de ato ou performance de significação geral presente em uma cultura. Vygotsky só se aproxima de uma noção mais específica de signo com características propriamente semióticas quando toma a linguagem por um complexo de signos simbólicos privilegiados (por ser arbitrário e produto de convenções sociais, coletivas) e a palavra e seu significado como unidade fundamental de mediação: tudo sem considerar

processos semióticos de significação coerentes, integrados em um sistema de representação e designação, estruturantes da semiose e dos bens socioculturais semióticos de mediação. Definitivamente, a composição interna do signo semiótico, e sua lógica própria de formalização do significado e do sentido, a partir de sistemas ou padrões de significação, não estão incluídos na perspectiva histórico-cultural vygotskyana.

Na introdução, apontamos a ausência de um regime de signos como a carência crucial do pensamento de Vygotsky. Pensamos que só a partir da compreensão e caracterização sistêmica de dispositivos de significação poderemos rebater sobre as dinâmicas cognitivas as funções semióticas estruturantes dos processos mediacionais, aproximando e, mesmo, identificando, a lógica interna da significação - a partir dos próprios signos implicados na mediação - com habilidades cognitivas específicas, ou seja, funções semióticas específicas mediam habilidades cognitivas correlatas. A composição lógica dos conteúdos socioculturais que detém propriedades cognitivas podem, então, ser compreendida a partir de matrizes semióticas, como veremos no capítulo 3.

A articulação de bens socioculturais em um campo estruturado de significação reveste a noção de mediação com características semióticas, formalizando padrões de significação. A relação entre cognição e linguagem assim compreendida vem a ser um caso específico de uma teoria semiótica, ainda mais ampla, aplicada a todo o fenômeno do desenvolvimento cognitivo. De fato, iniciar a compreensão da relação entre cognição e desenvolvimento infantil a partir de um campo semiótico estruturante de habilidades cognitivas, significa tentar compreender as mesmas habilidades cognitivas com base nos atributos dos signos implicados no ato semiótico e na performance de sua

significação. Enfim, articular propriedades de signos mediadores com as habilidades cognitivas geradas através de sua prática.

1.1 As Teorias do Signo e o Conceito de Mediação Semiótica

As teorizações sobre o signo atravessaram no início do século e na primeira metade dele grandes transformações, basicamente com a sistematização e publicação dos trabalhos de Ferdinand de Saussure¹² e Charles Sanders Peirce¹³. Como observamos na introdução, o ponto de vista "semiótico mais amplo", de base instrumental e semiótica para a teoria sociocultural, ainda carecia de aporte teórico para se estabelecer. Com a consolidação das teorias do signo ao longo deste século, hoje podemos pensar em propor e estender os princípios semióticos aos processos cognitivos de base mediática, de caráter eminentemente sociocultural. Em realidade, a compreensão dos processos de significação e representação semiótica se ampliou a ponto de influenciar todas as disciplinas e ciências humanas.

Ainda que tardio, pois o estudo da significação remonta aos antigos gregos, as recentes teorias do signo só lograram êxito e impacto relevante sobre o pensamento ocidental com a revolução semiológica, que criou as bases

¹² Para François Dosse, "Foi necessário, porém, esperar a publicação do *Cours de Linguistique Générale* [Curso de Linguística Geral] (chamado o CLG) para assistir ao nascimento da linguística moderna. Como se sabe, essa obra de Saussure é oral, ela resulta dos cursos que ele ministrou entre 1907 e 1911, e da coleta, depuração e ordenamento dos raros escritos deixados pelo mestre, assim como dos apontamentos recolhidos por seus alunos durante as aulas. São dois professores de Genebra, Charles Bally e Albert Séchehaye, que publicaram o CLG após a morte de Saussure, em 1915". (Dosse, 1993:65).

¹³ A linguística, a semântica e a teoria da comunicação, que se tornaram disciplinas fundamentais no campo das ciências humanas no século XX, devem a Peirce conceitos e distinções básicas, pensados e articulados em sua semiótica. Contudo, as obras de Peirce, publicadas de forma esparsa durante sua vida, principalmente em *The Monist* e em *Popular Science Monthly*, só foram reunidas organicamente a partir de 1931, quase vinte anos após a sua morte, sob o título geral de *Obras Escolhidas*.

para o estruturalismo na Europa, e a semiótica, que se confunde com o surgimento do pragmatismo nos Estados Unidos. Não podemos deixar de notar a implicação imediata e natural que ambas as teorias sobre o "funcionamento" da representação, a partir da compreensão dos signos de mediação, causariam na abordagem histórico-cultural e sociocultural. São teorias psicológicas e pedagógicas que afirmam o protagonismo da mediação de caráter semiótico, insistem na primazia dos processos culturais interpsicológicos de comunicação para a constituição dos recursos cognitivos intrapsicológicos. Teorias, enfim, que compreendem a mediação "semiótica" como um instrumento da cognição, resultando no controle voluntário dos processos psicológicos superiores, como a memória mediada e a atenção voluntária. Assim, Edwiges Maria Morato observa:

"A maneira pela qual a linguagem atua no desenvolvimento linguístico-cognitivo permanece uma questão crucial. Concluir simplesmente que Vygotsky não tinha resposta para esta questão, não é tão interessante e construtivo quanto a indagar como seria se hoje, tendo em vista as modernas teorias de linguagem, ele a vislumbrasse". (Morato, 1996:32).

Ao fim da dissertação, pretendemos ter contribuído para afirmar as novas teorias da significação como fundamento da mediação sociocultural. Em outras palavras, afirmar a descrição da significação como uma descrição de habilidades cognitivas e pensar as relações e composições do sentido e do significado na cultura como a aquisição de processos psicológicos superiores através do manejo autônomo das propriedades dos signos semióticos por parte das crianças em franco desenvolvimento cognitivo.

Precisamente Vygotsky aproxima-se da noção de representação (que temos hoje em função de teorias do signo mais recentes), mas não esboça uma idéia de estrutura interna do próprio signo, o que não lhe permite traçar a relação entre as propriedades de representação dos signos e as habilidades cognitivas que sustentam e decorrem naturalmente de sua utilização. A dinâmica sociocultural dos signos e dos jogos de representação ganha, assim, um novo nível de determinação e compreensão: as operações de semiose e, conseqüentemente, habilidades cognitivas, contidas na prática de uma função signica.

1.2 Marx, Engels e Vygotsky

Sem o suporte de um entendimento propriamente semiótico, ou semiótico formal, as principais raízes da noção de signo em Vygotsky são amplas e remontam, basicamente, ao pensamento dialético de Hegel e, sobretudo, das leituras marxistas de Hegel, presente nos textos do próprio Marx, de Engels e, mesmo, de Lenin (Blanck, 1996:45).

É através da tese marxista da superação dos processos naturais por mecanismos, ou instrumentos culturais, ou ainda mais especificamente na transformação da natureza pelo homem através do trabalho (uso de instrumentos culturais), que Vygotsky encontra sua principal fonte de influência. De fato, "Marx - seguindo Benjamim Franklin - havia definido o homem como um animal que fabrica instrumentos" (Veer, Valsiner, 1996:217) e Vygotsky, como Marx, acredita que a cultura introduz uma nova linha de desenvolvimento para os grupos humanos: a consciência e o psiquismo re-estruturado em bases não naturais, ou simplesmente, socioculturais. Não estaremos equivocados se afirmarmos que entre Vygotsky e Marx encontramos princípios

genéricos, comuns e mesmo progressivos, que relacionam a consciência e a cultura instrumental do homem. Para ambos, o homem forma sua consciência e sua realidade a partir da intervenção e superação cultural da natureza, através do trabalho, utilizando ferramentas, em uma "atividade mediada". De fato, para Teresa Cristina Rego (1995:100), por exemplo, não é incorreto afirmar que as obras de Vygotsky, Marx e Engels se completam. De fato, segundo Rego, tanto Marx quanto Vygotsky:

"Baseando-se no pressuposto de que não há essência humana *a priori* imutável, investiga a construção do sujeito na interação com o mundo, sua relação com os demais indivíduos, a gênese das estruturas de seu pensamento, a construção do conhecimento. Conseguindo, finalmente, explicitar como a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, forma o funcionamento psicológico do homem". (Rego, 1995:100).

Engels, por sua vez, em seu estudo *O papel desempenhado pelo trabalho na transição do macaco para o homem*, consolida esta concepção. Aqui o homem é compreendido como sujeito ativo de sua realidade, que interfere na natureza modificando-a e modificando-se a partir dos instrumentos de transformação da realidade natural que cria. O homem acaba sendo transformado pelo universo de intervenções artificiais (não naturais) que desenvolve e aplica transformando a natureza. Vítima de sua cultura, o homem inaugura um campo de determinação não natural para seu psiquismo e cognição: o campo da cultura, estruturado semioticamente. O jogo dialético de

transformações paralelas entre cultura e natureza encontra uma síntese brilhante em *A Dialética da Natureza Humana*. Escreve Engels:

“A abordagem dialética, admitida à influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência”. (Engels citado por Morato, 1996:51).

Engels insistia na fabricação e no uso de instrumentos como cultura aplicada à subjugação da natureza e conseqüente adaptação do homem. O papel instrumental e mediático das ferramentas ganharam forma na concepção de trabalho transformador da realidade imediata do homem e de sua natureza. As ferramentas culturais exercem sobre as habilidades naturais humanas uma pressão para sua qualificação, ampliação e renovação. A relação do homem não é passiva em relação ao seu ambiente, e sua capacidade de intervenção adquire potências específicas, dotadas e providas por instrumentos culturais de intervenção na natureza. Assim, um jogo dialético regeria a intervenção do homem na natureza (a negação da natureza), que nega o próprio homem “transformador” (negação da negação), gerando uma transformação circular e ascendente, à semelhança de uma espiral, base e fundamento do próprio movimento histórico.

O fato é que a concepção de uma cultura essencialmente intervencionista e ativa frente à natureza, calcada no trabalho transformador, proporcionava uma sólida referência antropológica e sociológica para as teses marxistas. A fabricação de instrumentos e o seu uso, o trabalho, fundavam uma noção de mediação consistente: a um só tempo o

homem não tinha acesso direto à transformação do mundo (apenas através de instrumentos, ferramentas), bem como se transformava ao adotar e conquistar a possibilidade de transformá-lo (qualificação das habilidades humanas a partir das ferramentas e do seu uso, o trabalho). Nestes termos, o grande desafio para uma psicologia marxista, propósito dos históricos-culturalistas, seria demonstrar como o uso de instrumentos culturais, de dupla intervenção, na própria natureza e no contexto das habilidades humanas, havia influenciado os processos mentais. De fato, para Vygotsky,

“A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e o uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho.” (Vygotsky, 1994:70).

Aqui a analogia entre instrumento e signo de mediação é crucial. Assim como os instrumentos, as ferramentas destinam-se à transformação da realidade concreta, objetiva, natural ou social, os signos são orientados para a regulação, para o controle de habilidades cognitivas internas, psicológicas. Através do uso de signos externos para controlar processos psicológicos internos, o homem dominou a si próprio como dominou a natureza - ou seja, através de agentes mediadores externos (Veer, Valsiner, 1996:242). Vygotsky menciona como exemplos de instrumentos psicológicos e seus sistemas complexos os vários sistemas de contagem, as técnicas mnemônicas, os sistemas de símbolos algébricos, as obras de arte, a escrita, esquemas, diagramas, mapas e desenhos mecânicos; enfim, todo tipo de

sinais convencionais. Mas, como sugere o próprio Vygotsky, a noção de mediação como reguladora e transformadora de ação e condutas é que autoriza a analogia de signo como instrumento ou ferramenta psicológica de base sociocultural, segundo a figura abaixo (esquema adaptado de Vygotsky, 1994:71):

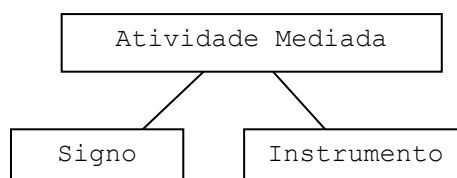


Figura 1 - Esquema de Vygotsky relacionando Signo e Instrumento como elementos da atividade mediada.

O homem pode mediar sua ação externa através de ferramentas, instrumentos de intervenção e transformação da natureza física, e através dos signos pode mediar ações "internas" de caráter psicológico, são instrumentos de intervenção cognitiva. Do uso do signo resulta o psiquismo humano controlado culturalmente através dos signos de mediação; do uso do instrumento, através do trabalho, resulta o controle da natureza.

Mas, ainda sobre as relações entre Vygotsky e Marx, recentemente, Newton Duarte (2000:161) alerta para o que chama de "procedimento que visa a neutralizar o caráter marxista da teoria Vygotskyana e com isso facilitar a assimilação do pensamento de Vygotsky ao universo ideológico próprio ao capitalismo contemporâneo". Não podemos aceitar o argumento do professor Duarte. Uma análise histórica mais cuidadosa, considerando a evolução da unidade de análise da Teoria Histórico-Cultural para a Teoria Sociocultural contemporânea mostra claramente que os autores a quem Duarte acusa de apropriação "neoliberal" da teoria vygotskyana adotam, justamente como unidade de

análise, a ação mediada, epistemologicamente próxima, senão descendente direta, da unidade de análise da abordagem da Psicologia da Atividade de Leontiev. Teoria "tolerada" pelo marxismo revolucionário soviético, portanto legítima do ponto de vista ideológico para um autor como Duarte. Segundo Duarte,

"A estratégia desses autores é bastante clara e agressiva: trata-se de apontar Leontiev como mero repetidor do discurso oficial, como alguém que cedeu à pressão dos 'guardiões ideológicos', renegando a teoria de Vygotsky, seu antigo companheiro. Com essa estratégia os autores desfecham um ataque à pessoa de Leontiev, procurando assim criar uma atitude de repulsa por seu trabalho". (Duarte, 2000:163).

Duarte (2000:164) tenta, ainda, realizar uma equivalência entre a unidade de análise proposta por Vygotsky e a unidade de análise empreendida por Leontiev em sua Psicologia da Atividade, afirmando que "Leontiev amplia essa concepção de Vygotsky, estabelecendo uma relação entre a estrutura da atividade humana e a estrutura da consciência humana". Mas fica difícil admitir a aproximação ou ampliação teórica de Leontiev sobre a perspectiva de Vygotsky quando notamos, parafraseando Wertsch, que Vygotsky, ao fim de sua carreira "estava procurando uma maneira de relacionar o funcionamento psicológico do indivíduo com locais socioculturais específicos" (Wertsch, 1996:111), um investimento na organização social da instrução, enquanto Leontiev desloca sua unidade de análise para a relação entre o motivo da ação e seu conteúdo, como lembra o próprio Duarte (2000:164). Também Burgess (1995:63) lembra que o que Vygotsky pretende "é o apoio a uma teoria do papel da semiótica no desenvolvimento, que

emerge de uma busca metodológica e da atenção à natureza da palavra”.

Pensamos que para uma unidade de análise propriamente vygotskyana, seu desenvolvimento seria montado a partir de uma teoria do signo, desenvolvendo a unidade de análise que Vygotsky sempre propôs com ênfase: o significado da palavra (1993:04), uma unidade de análise eminentemente mediática e semiótica. Lembra Vygotsky:

“Mas, ao mesmo tempo, o significado é parte inalienável da palavra como tal, e dessa forma pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento. Uma vez que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, é nele que encontramos a unidade do pensamento verbal que procuramos” (Vygotsky, 1993:04).

e

“A concepção do significado da palavra como unidade tanto do pensamento generalizante como do intercâmbio social é de incalculável valor para o estudo do pensamento e da linguagem. Permite uma verdadeira análise genético-causal, um estudo sistemático das relações entre o crescimento da capacidade de pensar da criança e seu desenvolvimento social”. (Vygotsky citado por Burgess, 1995:63).

1.3 A influência da Gestalt e da Antropologia

Além da influência do marxismo, já nuclear no pensamento de Vygotsky desde seus primeiros escritos, podemos identificar, ainda, os experimentos de Köhler com o

chimpanzé Sultão e as afirmações de Koffa sobre a experiência como fonte genuína de influência na composição do conceito de mediação "semiótica". Para Köhler, aos chimpanzés faltava "o inestimável instrumento técnico" (Veer, Valsiner, 1996:238) da linguagem, da fala. Portanto, não havia para os chimpanzés a possibilidade de construir representações duradouras de situações problema. Não conseguiam sustentar um problema de modo articulado longe do alcance de sua percepção imediata. O conjunto de representações que articulavam estava restrito às impressões dos objetos em seu campo perceptivo. A memória conceitual que possibilitaria a representação e conseqüente antecipação de uma ação não estava presente. A cognição dos símios que não dominavam o universo simbólico da linguagem e da fala resumia-se a uma ação sempre sincrônica, contando apenas com os elementos presentes no campo visual dos chimpanzés, e que se esgotava em sua própria estrutura de percepção. Quando uma ferramenta surgia no campo sincrônico de percepção do chimpanzé, a gestalt (forma) do campo perceptivo podia ser alterada. A mediação instrumental da ferramenta apenas se estabelecia com a presença física do objeto no campo visual do antropóide. Vygotsky tinha amplo conhecimento destes experimentos e do modo como os gestaltistas o compreendiam, inclusive suas tentativas de migrar suas conquistas científicas para o universo humano. Koffa, por exemplo, deduzia que:

"As palavras usadas por crianças poderiam ser consideradas em certo sentido, semelhante à vara dada aos chimpanzés: sua introdução alterava a Gestalt e possibilitava a solução da tarefa". (Koffa citado por Veer, Valsiner, 1996:238).

De fato, Luria observa que,

“ao invés de aplicar diretamente sua função natural à solução de uma tarefa definida, a criança *coloca entre aquela função e a tarefa um certo meio auxiliar*, uma certa maneira, com auxílio da qual a criança consegue realizar a tarefa. Se ela quiser se lembrar de uma série difícil, ela inventa um signo convencional, e esse signo, introduzido entre a tarefa e a memória, ajuda a dominar melhor a tarefa. O uso direto e natural da função é substituído por uma forma cultural complicada.” (Luria citado por Ratner, 1995:43).

Vygotsky notará a importância da representação através da palavra comparando a estrutura da memória de povos primitivos com povos que desenvolveram alguma técnica mnemônica mediada ou instrumentalizada simbolicamente. Segundo Vygotsky (Veer, Valsiner, 1996:237), povos culturalmente mais desenvolvidos utilizavam representações simbólicas para mediar ações cognitivas, como a memória. À semelhança da vara que mediava a ação dos chimpanzés, os símbolos, ou técnica cultural de representação, ocupava o espaço de mediador de processos psicológicos superiores. Culturas mais desenvolvidas haviam agrupado os recursos de técnica “psicológica” em uma estrutura coletiva, em bens socioculturais que atingiam a todos, qualificando o desempenho cognitivo dos membros de sua comunidade. Na cultura residiam as estratégias de representação e aperfeiçoamento cognitivo que podiam ser trocadas, comunicadas e aprendidas por muitas gerações. Assim, o processo histórico seria um fator decisivo na composição do psiquismo. Seria, mesmo, determinante. O desenvolvimento cultural de uma civilização influenciaria, capacitando ou

não, o psiquismo e as funções superiores de seus membros. A abordagem de Vygotsky conclui que a cultura acumula um repertório de técnicas de mediação das funções psicológicas e cognitivas, como as ferramentas equipam as habilidades de manipulação, perceptiva e executiva do corpo humano. Para Vygotsky,

“Sistemas de contagem e a linguagem escrita e falada não serviam apenas a uma função definida no mundo exterior - digamos, a preservação da tradição em textos escritos -, mas serviam também como instrumentos para o crescente controle do comportamento humano. Eram sistemas de signos que transformavam o nosso funcionamento mental, como instrumentos transformam o universo inanimado” (Veer, Valsiner, 1996:234).

Outra fonte nítida de influência do conceito de mediação em Vygotsky está nas pesquisas e descobertas etnográficas de Lévy-Bruhl e Thurnwald. Na ocasião, a influência da pesquisa sociológica e antropológica passava, sobretudo, por Durkheim e seu modelo de investigação, no qual recusava admitir que uma teoria psicológica pudesse explicar o homem sem suas extensões sociais (Veer, Valsiner, 1996:227). O complexo funcionamento psicológico do homem não poderia ser compreendido longe de sua formalização cultural. A mediação exercida pelas representações coletivas - capitais simbólicos de recursos cognitivos - configurava o homem sob aspectos comuns, compartilhados culturalmente com outros homens. Os dados etnográficos citados e interpretados por Vygotsky comparavam dados culturais envolvidos com os processos psicológicos superiores, como a memória. Assim Vygotsky observava culturas que utilizavam mensageiros “falados”,

culturas basicamente orais, e culturas que desenvolveram a escrita como técnica de mediação mnemônica. De fato,

“as descobertas etnográficas relatadas por Lévy-Bruhl e Thurnwald - por exemplo, o lançamento de ossos como um procedimento de tomada de decisões, o uso de partes do corpo em procedimentos de contagem e o uso de vários recursos mnemônicos e sistemas de escrita - sugeriam que, historicamente, os seres humanos haviam desenvolvido vários instrumentos culturais para auxiliar seu desempenho mental” (Veer, Valsiner, 1996).

A perspectiva de estudar culturas “primitivas” decorre de uma aplicação direta do princípio epistemológico genético, quando, ao voltar-se para o desenvolvimento humano, descreve “o desenvolvimento da criança como um processo descontínuo, marcado por crises e conflitos, além de direcionado para o futuro, desvinculando tal processo da prisão da progressividade” (Vasconcellos, Valsiner, 1995:47). Assim, Vygotsky e Luria identificam “três linhas principais no desenvolvimento do comportamento - evolutiva, histórica e ontogenética” (Wertsch, 1996:10), postulando um conceito genético radical, de elevada abrangência, e que hoje está restrito ao domínio da ontogênese.

Ao propor uma perspectiva genética para o estudo da história sociocultural dos homens, Vygotsky e Luria estabelecem distinções psicológicas entre as civilizações em função dos recursos culturais que dominavam. Assim, as culturas poderiam ser classificadas como pertencentes a diferentes estágios do desenvolvimento da humanidade, visão intensamente questionada pelo relativismo lingüístico e cultural em antropologia. Vygotsky e Luria

"não apresentaram apenas uma *abordagem transcultural*, em que se comparam diversos grupos étnicos de povos pré-letrados, mas uma *abordagem trans-histórica* que examina os diferentes estágios de desenvolvimento pelos quais a espécie humana, desde seus primórdios nos macacos antropóides. Para a teoria do desenvolvimento humano de Vygotsky, os termos *cultural* e *histórico* são importantes; contudo a ênfase maior é posta sobre as diferenças históricas." (Knox, 1996:18).

E Wertsch assinala:

"Baseando-se nas idéias de Hegel, Marx, Lévy-Bruhl e outros, ele (Vygotsky) tendia a ver o que hoje chamaríamos de diferenças transculturais como diferenças trans-históricas... esse é um ponto importante que distingue as idéias de Vygotsky das desenvolvidas na antropologia norte-americana por Franz Boas, Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf" (Wertsch citado por Knox, 1996:18).

Como observou Wertsch, Franz Boas foi um dos que rejeitaram a concepção de "ordenação evolucionista" das línguas e culturas. Notamos que a simples transposição da perspectiva genética para uma visão histórica do "desenvolvimento sociocultural" não prevaleceu no quadro das ciências humanas, ainda que no interior de um contexto genético "histórico" profundamente questionado e combatido, a relação entre cultura e cognição se tenha mantido sobre outras bases, sobretudo, sobre bases ontogenéticas. Ou ainda que a relação entre as culturas humanas não indicasse

situações históricas hierarquizadas e complementares em um quadro evolutivo, a noção de cultura universal escalonada perseverou entre os membros da teoria histórico-cultural na ocasião. A noção de mediação foi mantida sem a perspectiva "trans-histórica" de culturas contemporâneas.

Um outro papel decisivo que a noção de instrumento associada à de mediação proporcionou à teoria Histórico-Cultural foi a possibilidade de aproximar história, cultura e mediação, porque ao contrário das habilidades naturais, físicas, contidas no próprio corpo, as ferramentas "não-naturais" ou culturais podem ser continuamente, ou historicamente, aprimoradas. E além do continuado aprimoramento, os instrumentos garantem a universalidade da ação e uma consciência criteriosa, que pode dispor de forma reflexiva as diferentes ferramentas e suas respectivas especificidades. Assim "os humanos possuem uma série ilimitada de habilidades potenciais em virtude da ilimitada variedade de instrumentos que podem inventar." (Pannekoek citado por Ratner, 1995:43).

De forma análoga, se considerarmos signos como instrumentos psíquicos, encontraremos propriedades semelhantes em relação às atividades cognitivas. Então, devemos admitir, como sugere Ratner, que:

"O pensamento relacional, inspirado em instrumentos, multiplica enormemente a quantidade de informações que o organismo deve processar, uma vez que se torna possível grande número de permutações e relações: cada objeto pode ser considerado em relação a cada aspecto de outros objetos e a cada combinação de outros objetos". (Ratner, 1995:44).

Um exemplo pungente da relação do signo como mediador de habilidades cognitivas pode ser exemplificado pela prática da matemática. Os símbolos e operações grafadas constituem uma estrutura mnêmica de processo, onde a execução de uma cadeia lógica pode ser acompanhada, cartografada ao longo do desenvolvimento de um problema, além de socializada e transmitida. A tecnologia cultural da escrita dotou o homem de uma memória imediata, espacial, desdobrada e disponível sobre sua consciência. Para Goody (citado por Ratner, 1995:44-45), "Os números escritos podem ser manipulados de maneira muito mais complexa do que as palavras e, assim, a escrita potencializa a matemática superior de um modo que teria sido impossível com a comunicação oral". O instrumento técnico e cultural da escrita exerce forte influência sobre outras propriedades ou habilidades cognitivas e modalidades de consciência, tal como a sensibilidade estética, ao potencializar a música com sua notação específica, a pintura, com seu repertório estilístico de representação, também a escultura de forma semelhante e outras artes, amplamente mediadas por signos e padrões históricos de significação que definem a estética e a estilística de uma época ou grupo social.

1.4 A influência da Linguística

Outra grande influência para a elaboração do conceito de mediação com base na linguagem em Vygotsky parte do lingüista americano Edward Sapir. A influência de Sapir reside na assimilação, por parte de Vygotsky, da compreensão do processo de generalização da linguagem. A mediação através da língua ou das palavras operava sobre um processo de extensão do significado ou de aproximação e categorização dos referentes da significação. A significação na linguagem trabalha para articular e montar

conjuntos de características representadas em signos. A representação simbólica ocupa o lugar de traços generalizados de objetos e não de objetos únicos. Assim, Vygotsky lembra que:

“De acordo com a descrição perspicaz de Edward Sapir, o mundo da experiência precisa ser extremamente simplificado e generalizado antes que possa ser traduzido em símbolos. Somente assim a comunicação torna-se, de fato, possível, pois a experiência do indivíduo encontra-se apenas em sua própria consciência e é, estritamente falando, não comunicável. Para se tornar comunicável, deve ser incluída numa determinada categoria que, por convenção tácita, a sociedade humana considera uma unidade”. (Vygotsky, 1993:05).

Para Vygotsky, a verdadeira comunicação humana não poderia prescindir de atitudes generalizantes. A convenção cultural sobre os signos arbitrários da linguagem guarda uma transversalidade sobre os referentes representados simbolicamente. Assim, diante de uma palavra, como “gato” encontramos uma unidade de generalização, representada simbolicamente. A palavra “gato” não designa um gato em particular, mas um conjunto de características coerentes que descrevem o animal gato sob uma unidade simbólica de representação coletiva. Generalizar características sob um símbolo gera uma “economia de representação” para uma coletividade, que pode otimizar funções cognitivas a partir de um sistema unificado de mediação semiótica, uma vez que o trabalho de síntese de representação já se encontra realizada na cultura.

Para Benjamin Lee, Vygotsky admite basicamente três pontos do trabalho de Sapir sobre a relação entre comunicação e generalização. Ainda que entendamos como fundamental o ponto de vista "econômico" da generalização para a mediação, Lee destaca ainda os seguintes pontos incorporados no pensamento vygotskyano:

"First, words are symbols of concept and 'the single word express either a simple concept or a combination of concepts so interrelated as to form a psychological unity' (1979, p. 82). Second, although language, particularly in its grammatical aspects was organized in terms of levels of generality, conceptualization was only a latent potential in the structure of language. Third, language shaped thought". (Lee, 1985:77).

Um ponto decisivo na colocação de Lee diz que a linguagem e, conseqüentemente, os recursos mediáticos contidos, em sua estrutura semiótica, organizam-se, sobretudo, em níveis de generalização. Esta característica da mediação em vygotsky é particularmente interessante, pois sugere uma escala de arbitrariedade para os signos envolvidos com a comunicação humana. Assim podemos pensar em signos lingüísticos que possuem uma reduzida capacidade de generalização, são signos não tão arbitrários, como o nome próprio ou as onomatopéias, e signos lingüísticos com elevado poder de generalização. A proposta da presente dissertação encontra nesta "graduação da potência de generalização" de um determinado signo o fundamento para associar desenvolvimento cognitivo infantil e intensidade de manipulação de signos ou bens simbólicos socioculturais. O caráter interno de um processo de mediação, ou seja, se a criança está utilizando um signo com reduzido ou elevado

poder de generalização, pode indicar quais as habilidades cognitivas estão sendo potencializadas ou mesmo produzidas, em função do aparelhamento cognitivo gerado através das propriedades do signo utilizado no ato da significação, e em que estágio de um desenvolvimento mediático a criança se encontra.

Os processos mediáticos de comunicação, aperfeiçoados historicamente, como observamos, pautam sistemas ou modos internos de significação, percurso que a criança deve percorrer para atingir a maturidade cognitiva. O signo como instrumento compõe a mediação, ou tipo de mediação segundo o tipo de signo funcional na relação mediática (caracterizado a partir de sua capacidade de generalização), que por sua vez identifica padrões de significação cultural a habilidades cognitivas correlatas. Vygotsky argumenta que os signos (para nós, sua estrutura interna de significação) reestruturam a consciência dos homens em sua prática de significação, uma vez que agimos em um universo de signos, "sendo nossa conduta determinada não pelos objetos em si, mas pelos signos que se ligam aos objetos. Em diferentes situações de nossa vida incorporamos estímulos auxiliares que quebram o imediatismo da fórmula estímulo-resposta". (Blanck, 1996:44). Assim, podemos pensar que:

"A expressão *influências culturais* significa que a sociedade fornece à criança os objetivos e os métodos para alcançá-los. A linguagem é um dos instrumentos-chave criados pelos seres humanos para a organização do pensamento. Instrumentos, como a linguagem, desenvolveram-se por meio da história: a condição cultural acompanha a condição histórica". (Blanck, 1996:44).

1.5 Funções da Linguagem e Mediação

A aproximação de Vygotsky com a lingüística moderna ocorre no contexto de uma crítica às antigas bases da lingüística tradicional, "que considera o som como um elemento independente da fala, [que] usava o som isolado como unidade de análise". (Vygotsky, 1993:06). A lingüística tradicional, segundo Vygotsky, estava vinculada a uma abordagem simplista, de fenomenologia fonética, ignorando os componentes psicológicos da significação centrando-se, sobretudo, na fisiologia da pronuncia e nas leis da acústica e não na psicologia da linguagem. A lingüística moderna, por sua vez, ao adotar o fonema, "a menor unidade fonética indivisível que afeta o significado" (Vygotsky, 1993:06), como fator preponderante de análise, implicava a lingüística em dispositivos psicológicos, proporcionando uma relação consistente entre som, significado e significação. Vygotsky corrobora seu ponto de vista, lembrando Tolstoi, ao afirmar:

"a dificuldade que as crianças freqüentemente apresentam de aprender uma palavra nova é devida ao conceito que a palavra se refere, e não ao seu som. Uma vez que o conceito esteja amadurecido, haverá quase sempre uma palavra disponível" (Vygotsky, 1993:06).

Inquieto com o desenvolvimento da lingüística de seu tempo, Vygotsky demonstra particular preocupação no livro *Pensamento e Linguagem* com as funções da linguagem. Como já observamos, ainda que não encontremos em Vygotsky uma formalização lingüística, ou semiótica, dos fenômenos cognitivos, algumas aproximações são sugeridas por autores como Blanck, para quem membros do formalismo russo como

Jakobson e Jakubinsky desempenharam papel decisivo no pensamento vygotskyano: “Estes lingüistas se tornaram referenciais habituais de Vygotsky” (Blanck citado por Baquero, 1998:49). Porém, na introdução, ressaltamos o fato de que tais influências não são um ponto pacífico.

Mas o desafio colocado por Vygotsky consiste no desenvolvimento de uma análise do percurso das funções da linguagem em sua progressão genética, distribuída ao longo do desenvolvimento infantil. Ou seja, como as funções da linguagem articulam-se ao longo do desenvolvimento infantil? Por que algumas funções terminam prevalecendo sobre outras em diferentes momentos do desenvolvimento infantil? Wertsch, socioculturalista contemporâneo, através da análise da formalização descritiva das funções da linguagem realizadas pelo próprio Vygotsky, sugere um jogo de tensão entre as funções da linguagem ao longo do desenvolvimento infantil como processo mediático de aperfeiçoamento cognitivo da criança. Fiel às determinações histórico-culturais, Wertsch afirma, também, a prevalência de processos comunicativos (semiótico externo) sobre os processos intelectivos e cognitivos (semiótico interno) logo no primeiro momento do desenvolvimento infantil.

Considerando as funções da linguagem, sua equivalência ou inversão a partir da atividade pedagógica ou vivência de recursos cognitivos acumulados culturalmente, Wertsch propõe uma primeira leitura da mediação semiótica de base funcional. Para Wertsch,

“As funções da fala propostas por Vygotsky podem se caracterizar em termos de um conjunto de pares opostos: Função de sinalização *versus* função significativa. Função social *versus* função individual. Função comunicativa *versus* função intelectual. Função indicativa *versus* função

simbólica. Estas oposições não recebem o mesmo nível de consideração na análise semiótica de Vygotsky. Contrariamente, podem se dividir em duas categorias. As três primeiras oposições tratam da mediação dos processos sociais e psicológicos num nível de análise bastante geral e não têm muito que dizer em relação à especificidade dos signos implicados; ao contrário, as funções indicativas e simbólicas se definem em termos de relações específicas existentes entre signos e realidade extralingüística e entre signos e outros signos". (Wertsch citado por Baquero, 1998:50-51).

Vale insistir que a proposta de descrição semiótica da presente dissertação está situada nas últimas duas funções da linguagem relacionadas acima, a partir de sua estrutura interna, ou lógicas, de significação. Assim nos debruçamos, particularmente, sobre as funções indicativas e simbólicas, sugerindo perfis funcionais para cada etapa do desenvolvimento cognitivo, sempre caracterizadas e descritas através da teoria semiótica de Peirce.

A mediação, neste contexto, pode ser descrita como uma função capaz de mapear a intervenção ou as participações do sujeito sobre os recursos historicamente fixados no conjunto dos bens simbólicos de uma dada cultura. Educar e se desenvolver implica em uma qualificação progressiva da cognição através da aquisição de mediadores simbólicos culturais. Assim, se funções indicativas, ou indiciáticas, com reduzido poder de generalização, ocupa o centro de um processo mediático, as habilidades cognitivas resultantes de sua prática terão em sua performance as características das propriedades do referido signo. Quando mediadores potentes, com elevado poder de generalização forem

adquiridos e centralizarem os processos de mediação (estavam até então inertes na cultura para este sujeito), novas habilidades cognitivas serão implementadas junto à cognição da criança.

1.6 A influência da Reflexologia e o Segundo Sistema de Sinais

Outra fonte de influência do conceito de mediação em Vygotsky pode ser compreendida considerando o segundo sistema de sinais de Pavlov, que quebra a cadeia de estímulo-resposta do condicionamento clássico. Aqui o elemento mediador não natural oferece um circuito alternativo de associações, incorporando ao conjunto de estímulos lineares características inerentes e próprias do "signo" mediador, determinado histórica e culturalmente. Ou seja, os mediadores socioculturais posicionam-se como estímulos de condicionamento, mas representam tais estímulos físicos como mediadores simbólicos, que não realizam a simples extensão das características físicas do próprio estímulo. Realizam as características que o estímulo adquiriu na cultura, superando a influência direta de suas determinações físicas, naturais.

Assim, o homem cria um universo simbólico, com dinâmica própria, um conjunto de representações dos objetos e coisas do mundo sem o vínculo direto com o movimento produzido por suas forças de interação e estimulação física. Então o homem elabora um mundo novo através dos sinais secundários, culturais, um sistema abstrato que apenas se refere à realidade, sem reproduzir suas características, apenas simulando-as simbolicamente, recriando-a a partir de suas representações. Tudo se passa como já observamos: as funções psicológicas superiores, para Vygotsky, resultam do desenvolvimento cognitivo

aperfeiçoado ao longo da prática e do uso, pela criança, dos mediadores semióticos de sua cultura. Mais especificamente, através da aquisição de "mediadores" semióticos, formados historicamente. Daqui surge o conceito de "estímulo-meio", um estímulo que ocupa temporariamente o lugar de um outro estímulo, o "estímulo objeto" (Veer, Valsiner, 1996:241). Atos mediados por estímulos-meios (futuros signos) Vygotsky chamava de atos instrumentais, ainda com base na analogia do signo como instrumento e ferramenta psicológica. A semelhança da função de mediação do estímulo-meio com o papel do signo na cognição, ou definição formal do signo, é clara e pode ser entendida da seguinte forma:

"Vygotsky parte de um modelo seqüencial e limitado do funcionamento psíquico, que é o modelo da reflexologia e do condutismo, onde se analisam séries lineares de um estímulo (E), que levam a uma resposta (R), que provoca outros estímulos (E), e assim indefinidamente: e que chegam seqüencialmente do contexto, Vygotsky passa, com os mesmos materiais, a construir um modelo em que o homem controla E e R ativamente, impondo-lhes sua vontade e criando um sistema complexo." (Alvarez, Del Río, 1996:81).

Desta forma, a utilização dos signos ou a instrumentalização semiótica dos processos psicológicos superiores acarretam transformações no próprio desempenho do comportamento intelectual e cognitivo humano. Segundo Vygotsky, "o uso de signos auxiliares rompe com a fusão entre o campo sensorial e o sistema motor" (Vygotsky, 1994:46) e

"a inclusão de signos no ato psicológico levava a importantes mudanças estruturais. Seu uso implicava que (1) novas funções psicológicas ficavam envolvidas, (2) vários processos naturais acabariam por declinar, e (3) propriedades do ato como um todo, como sua intensidade e duração, iriam mudar." (Veer, Valsiner, 1996:241).

Para Vygotsky, "A criança que anteriormente solucionava o problema impulsivamente, resolve-o, agora, através de uma conexão estabelecida internamente entre o estímulo e o signo auxiliar correspondente". (Vygotsky, 1994:46). A estrutura das operações psicológicas mediadas por signos prepara o homem para exercer habilidades cognitivas de base semiótica, sempre através de uma intervenção cultural, pensada por Vygotsky como um elo intermediário entre estímulo e resposta naturais. Assim o estímulo de segunda ordem (mediador) define a representação simbólica, criando uma nova relação entre o conjunto dos estímulos naturais e suas respostas. Enfim, uma etapa cultural, interveniente, que possibilita a "reflexão" simbólica e cultural entre um determinado estímulo e sua resposta, ambos inicialmente naturais. O estímulo pode ser "processado" segundo o circuito cultural do signo escolhido para designar ou representar uma determinada atitude ou fenômeno.

O conjunto dos signos mediadores em potencial e suas respectivas redes de significação modificam-se historicamente, mas operam de forma sincrônica na mediação do ato semiótico. Graficamente, podemos ampliar o esquema inicial sugerido por Vygotsky e incluir uma linha para representar o percurso histórico e o contexto cultural na dinâmica da mediação:

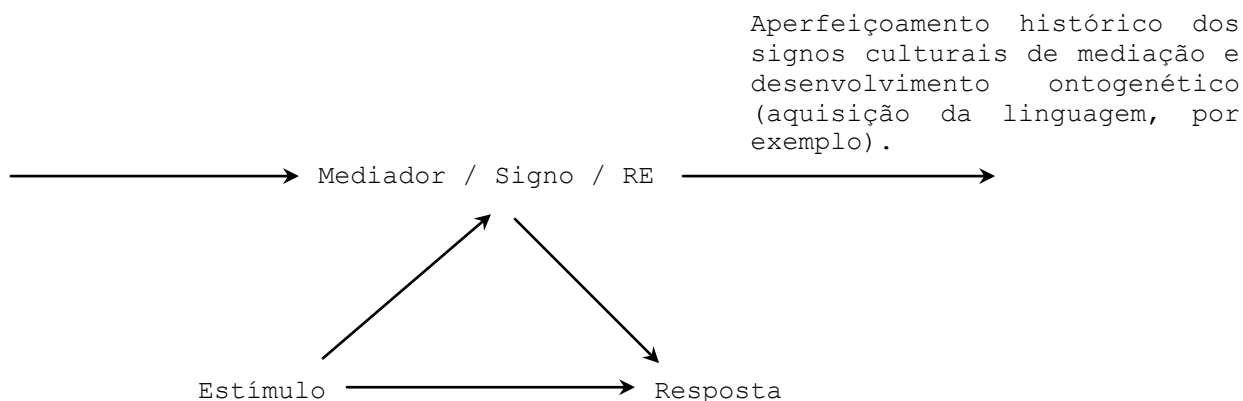


Figura 2 - O Triângulo de Mediação Instrumental de Vygotsky acrescido da "Linha Sociocultural e Histórica" de aperfeiçoamento dos Signos de Mediação.

Neste ponto, entendemos que a cultura ganha uma linha de desenvolvimento paralelo ao desenvolvimento biológico, como sugere o próprio Vygotsky, pois o signo mediador do estímulo possui a "característica importante de ação reversa" (Vygotsky, 1994:53), agindo também sobre o indivíduo e não apenas sobre o ambiente. As habilidades cognitivas que caracterizam os processos psicológicos superiores estão presentes na lógica interna dos signos e das funções mediáticas: o homem habilita seus recursos cognitivos adquirindo o potencial de semiose sociocultural de uma comunidade ou civilização. Dominar a mediação dota o homem de controle sobre seu pensamento e processos psicológicos superiores. "Uma criança que dominado o instrumento cultural da linguagem nunca mais será a mesma criança outra vez" (Veer, Valsiner, 1996:247). Mas Vygotsky chama a atenção para o fato de que

"Os psicólogos preferiram estudar o desenvolvimento do uso de signos como um exemplo de intelecto puro, e não como o produto da história do desenvolvimento da criança. Frequentemente atribuíam o uso de signos à

descoberta espontânea, pela criança, da relação entre signos e seus significados. Como W. Stern afirmava, o reconhecimento do fato de que esses signos verbais têm significado constitui 'a maior descoberta da vida da criança'." (Vygotsky, 1994:31).

Assim, continua Vygotsky, "o comportamento adaptativo das crianças e a atividade de uso de signos são tratados como fenômenos paralelos - uma visão que leva ao conceito de fala 'egocêntrica' de Piaget¹⁴" (Vygotsky, 1994:32). E conclui: "Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento", com base na cultura e no conjunto dinâmico de significação de seus representantes semióticos.

A noção de mediação permite associar as funções de significação desempenhadas por um indivíduo e ferramentas e signos externos de controle (Vygotsky, 1994:71) do desempenho cognitivo. Por exemplo: a possibilidade de compor significação e entendimento cognitivo apenas através de mediadores simbólicos, sem a necessidade da presença física, concreta, dos objetos ou fenômenos que queremos designar, dota as habilidades humanas de percepção e pensamento de novas características, com base nas propriedades dos signos empregados em uma atividade psicológica. O mediar, em sentido amplo, pode então ser entendido como a prática e o uso intencional do conjunto de técnicas socioculturais de intervenção semiótica e da

¹⁴ Para Vygotsky "a fala egocêntrica das crianças deve ser vista como uma forma de transição entre a fala exterior e a interior. Funcionalmente, a fala egocêntrica é a base para a fala interior, enquanto na sua forma externa está incluída na fala comunicativa" (Vygotsky, 1994:36). As diferenças entre suas concepções e as de Piaget sobre o desenvolvimento da linguagem e o papel da fala egocêntrica são amplamente tratados no terceiro capítulo do livro Pensamento e Linguagem de Vygotsky.

representação coletiva, compartilhada através de esquemas de significação até então simplesmente "naturais". Assim a cultura estabelece um conjunto, uma bateria de equipamentos cognitivos que residem na história de um povo, de uma nação, que são preservados e cultivados na cultura, transmitidos através da educação e adquiridos ao longo da aprendizagem.

Toda cultura dispõe de um repertório de recursos cognitivos codificados em signos, transmissíveis a partir de sua estrutura de bens simbólicos socioculturais. Um capital simbólico acumulado que pode ser revertido em habilidade cognitiva com elevado grau de universalidade para os membros de uma coletividade. A superação da percepção direta, através da mediação semiótica, inicia na criança um processo completamente inédito de capacitação cognitiva. A linha do desenvolvimento físico, biológico, é suplantada por articulações residentes na cultura em padrões históricos de significação. Enfim, o conceito de mediação semiótica adquire em Vygotsky *status* de agente propulsor do desenvolvimento cognitivo.

1.7 A Mediação de Funções Psicológicas Superiores: a Memória Mediada e a Atenção Voluntária

Entre os melhores exemplos da relação entre mediação semiótica e função cognitiva estão a memória mediada e a atenção voluntária. As operações cognitivas com signos socioculturais oferecem ao sujeito uma capacidade inédita de habilidade reflexiva e racional, introduzindo uma nova rede de circuitos socioculturais, mediando a relação entre estímulo e resposta naturais, retirando a criança da linearidade causal dos eventos físicos, imediatos para os sentidos. Para Norris Minick (1996:28):

"In natural memory, the direct (conditioned reflex) associative connection A-B is established between two stimuli, A and B. In artificial, mnemotechnical memory...two new connections A-X and B-X are established with the help of the psychological tool X." (Minick, 1996:28).

Duas novas conexões introduzem o aparato de mediação externa, cultural, na atividade de mediação, levando o indivíduo às antecipações e significados culturais de sua ação. A incursão do indivíduo em padrões de significação socioculturais reveste seu repertório de ação com elementos da semântica coletiva de sua comunidade. A "ferramenta" simbólica ou signo prepara a criança com recursos cognitivos de antecipar uma atitude, ao tempo que lança suas construções de significação em uma bacia semântica prévia, estabelecida historicamente. A mediação semiótica pode ser compreendida como uma relação de atualização histórica da cultura a partir do indivíduo que a adquire e, simultaneamente, promove sua conservação.

O célebre jogo das cores proibidas, com o apoio de cartões, pode exemplificar o que Vygotsky entende por atenção voluntária ou seletiva mediada externamente. Em linhas gerais, podemos resumir a experiência dizendo que as crianças utilizam cartões para se concentrar em cores que podem e não podem dizer em um jogo de atenção com perguntas e respostas. No experimento conduzido por Leontiev e amplamente analisado por Vygotsky (Vygotsky, 1994:55-60), um grupo de crianças deveria responder ao conjunto de 17 questões, sendo 07 delas relativas às cores. Duas regras básicas foram estabelecidas para o jogo: "a criança estava proibida de usar o nome de duas cores e nenhuma cor poderia ser usada duas vezes" (Vygotsky, 1994:55). Na figura abaixo, representamos como a disposição dos cartões com

cores em dois grupos podem capacitar a atenção mediando as respostas ainda possíveis. Os cartões funcionam como mediadores externos de controle da atenção. Um grupo contém as cores que "ainda" podem ser usadas e as cores que já estão proibidas.

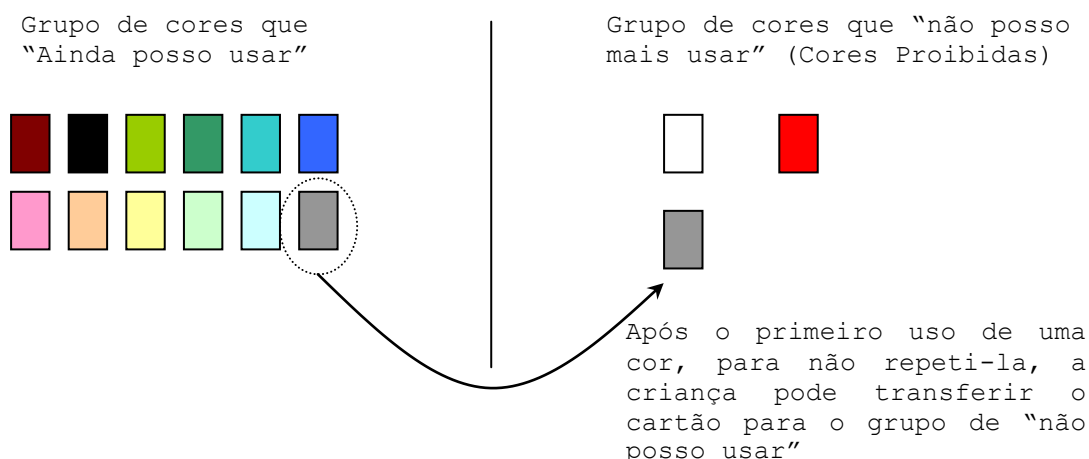


Figura 3 - Exemplo de procedimento cognitivo/semiótico com um conjunto de cartões coloridos para otimizar a atenção no jogo da cor proibida.

Antes de proferir a bateria inicial das questões que compõe a tarefa, o aplicador do teste dizia quais as cores proibidas na brincadeira e monitorava a repetição de cores nas respostas dadas. Por exemplo: inicialmente, vermelho e branco eram cores proibidas, iniciava-se um questionário: 1) Como se chama o seu avô? 2) quantos anos ele tem? 3) Qual a cor dos cabelos do seu avô? 4) Você gosta de jogar bola? 5) Qual a cor do campo? Etc. As questões abordavam as cores de forma discreta e com um forte elemento surpresa. As crianças, claro, deveriam responder obedecendo às regras. Na terceira tarefa, perguntas semelhantes eram realizadas, mas as crianças poderiam usar cartões coloridos para ajudar na composição de suas respostas. Os cartões operariam como controle externo, como mediadores que

permitem à criança coordenar uma função cognitiva complexa como a atenção. De um lado, a criança separava os cartões relativos às cores que ainda podiam dizer, e do outro lado, as cores que já estavam proibidas, pois já haviam sido pronunciadas, e então podiam finalmente anular a possibilidade de respostas erradas, segundo a manipulação e o acompanhamento que faziam dos cartões.

As diferenças encontradas por Leontiev entre as crianças que usaram os mediadores externos (cartões coloridos) no jogo e as crianças que não usaram os mediadores são muito significativas. Contudo, Vygotsky faz uma observação muito importante: as crianças menores, entre 5 e 6 anos, não raro atrapalhavam-se com o uso dos cartões coloridos. Diante de um cartão em particular, a atenção da criança era perturbada, concentrando-se em uma única cor, tendendo a responder geralmente com base na cor que destacava para isolar no lado "cores que não posso mais usar". O controle da atenção por mediadores externos revelou-se, portanto, nesta faixa etária, como uma fonte de estímulos cognitivos excessivamente intensos, passando a controlar a cognição, impondo à atenção da criança a característica do próprio mediador. Os mediadores externos impuseram-se então como atividade fim e não como atividade meio. As crianças nesta idade não possuem ainda a autonomia cognitiva necessária para tomar o recurso dos mediadores externos como instrumentos semióticos manipuláveis.

Os jogos de cartões como mediadores externos permitem uma modulação da atenção externa a partir da retirada ou inclusão no campo de visão da cor pronunciada (para não ser repetida) ou que será pronunciada (que ainda não foram pronunciadas e não estão proibidas). Assim, como relata Vygotsky, uma criança retirou do seu campo de visão as cores proibidas, provocando uma "desatenção" externa,

mediada por cartões coloridos. Vygotsky resume assim a análise dos resultados:

“No primeiro estágio (idade pré-escolar), a criança não é capaz de controlar o seu comportamento pela organização de estímulos especiais. Os cartões coloridos, que poderiam ajudá-la em sua tarefa, não aumentam consideravelmente a eficácia dessa operação. Embora agindo como estímulo, eles não adquirem a função instrumental. O segundo estágio do desenvolvimento caracteriza-se pela nítida diferença nos índices nas duas tarefas principais. A introdução dos cartões, como um sistema de estímulos externos auxiliares, aumentou consideravelmente a eficácia da atividade da criança. Nesse estágio predominam os signos externos. O estímulo auxiliar é um instrumento psicológico que age a partir do meio exterior. No terceiro estágio (adulto), diminui a diferença entre o desempenho nas duas tarefas e seus coeficientes tornam-se praticamente iguais, sendo que agora o desempenho se dá em bases novas e superiores”. (Vygotsky, 1994:59).

O fato é que, nos adultos, as operações de mediação foram internalizadas e o suporte lógico de significação, efetuado por signos indiciais, concretos e externos, foram substituídos por dispositivos mediáticos que amplificaram a lógica indicial, vestigial (os cartões físicos como apresentação das cores) de mediação, uma vez que desenvolveram uma base semiótica simbólica, mais eficaz para mediar a cognição, como veremos no capítulo 3. Assim, os adultos substituem os cartões, um signo altamente

motivado, uma evidência física do que representa, a própria cor no exemplo, para um signo imotivado, ou arbitrário, a palavra, uma pronúncia ou grupo fonético que representa uma determinada cor. Por exemplo: a palavra vermelho, que não possui cor, possui apenas som, representa a cor vermelha para o grupo de pessoas que entende a língua portuguesa, uma vez que a palavra "vermelho", como signo simbólico, é fruto de um consenso cultural de designação de uma sensação óptica, enunciação e padrão fonético. No adulto a palavra toma o lugar do cartão. Os signos simbólicos ocupam os lugares dos signos indiciáticos. A lógica externa do controle cognitivo é internalizada com base em mediadores semióticos simbólicos. E a internalização amplia as funções semióticas dos operadores indiciários de significação, que passam à função semiótica de base simbólica, trazendo a possibilidade de novas correlações, já que os símbolos são signos não motivados. Os efeitos cognitivos resultantes das propriedades qualitativas do tipo de representação aplicada no jogo semiótico de significação se reproduzem agora, no adulto, em uma instância "interna" e simbólica.

Assim, uma relação crescente de sistemas semióticos de transição (funções semióticas icônicas, como veremos) leva a criança a se desapegar da representação motivada (vestigial) e iniciar processos de semiose simbólica: potência ensaiada para as operações complexas com signos simbólicos, antecipadas nos estágios mais precoces do desenvolvimento mediático através da manipulação de representações externas, concretas, objetivas, vestigiais. De fato, para Vygotsky e Luria "A criança de entre seis e sete anos só é capaz de estabelecer a conexão mais primitiva; só pode fazer uso daquele signo que seguramente, de maneira direta e imediata, a faz lembrar-se do estímulo". (Vygotsky, Luria, 1996:218). As conexões mais "primitivas" geram padrões cognitivos sincréticos, ou

pensamento por complexos mediados por signos motivados, que fazem uma extensão da coisa que representam. Preservam uma continuidade do objeto ou coisa ao longo da formulação e do ato da representação. Como sugere Vygotsky:

“Em um complexo, as ligações entre seus componentes são *concretas e factuais*, e não abstratas e lógicas, da mesma forma que não classificamos uma pessoa como membro da família Petrov por causa de qualquer relação lógica entre ela e os outros portadores do mesmo nome. A questão nos é resolvida pelos fatos”. (Vygotsky, 1993:53).

No terceiro capítulo da dissertação observaremos que a estrutura semiótica da atividade de significação no pensamento por complexos infantil pode ser descrita em termos de uma função semiótica indiciática. As habilidades cognitivas correspondentes a este tipo de operação semiótica produzem uma intelecção específica, voltada para as relações e interações físicas dos objetos e do ambiente no entorno imediato da criança. Achado semelhante e surpreendente pode ser encontrado em Wallon, descrito por Vera Vaconcellos e Jaan Valsiner. Para Wallon, no seu segundo ano de vida,

“a linguagem da criança é inicialmente realista, pois a palavra através da qual a criança se interessa vivamente é para ela algo muito diferente que um símbolo ou um rótulo posto no objeto, é um equivalente do objeto, o próprio objeto sob um de seus aspectos essenciais” (Galvão, 1995:118).

e

"a ontogênese das representações ocorre a partir das constelações perceptivas-motrizes e pela plasticidade perceptivo-postural. Assim sendo, as representações básicas da criança são sincréticas, fundidas com o ambiente físico e social, como é o seu primeiro modo de pensamento (ideomotor e projetivo)" (Vasconcellos, Valsiner, 1995:54).

Ainda segundo Wallon, antes do aparecimento da fala, a criança se comunica com o ambiente através da linguagem corporal, descrita como diálogo tônico ou motricidade emocional. Toda a realidade consciente da criança apresenta-se segundo os objetos que a sensibilizam a partir de uma matriz, concreta, física, imediata de sensações. Os impactos sensíveis das cores, formas, texturas e densidades compõem os elementos de significação e compreensão da realidade infantil nesta fase. A imagem e a composição estrutural dos objetos são sua própria representação neste estágio. Aqui, o objeto ou coisa representada e a própria representação são a mesma coisa. O desligamento de ambos implica em educação a partir da intervenção de mediadores socioculturais e da lógica da representação semiótica de se por, por outra coisa, para alguém. Ainda para Wallon:

"Se se disse que a imagem é o primeiro grau do símbolo, é porque ela tende já para a linguagem, o instrumento mais sistematizado e mais expeditivo do pensamento, que maneja não as coisas, mas os símbolos, ou que maneja as coisas por meio dos símbolos". (Vasconcellos, Valsiner, 1995:59).

Para a avaliação da memória mediada um jogo semelhante ao dos cartões coloridos foi elaborado e executado por Luria. Como em um jogo da memória, o experimento foi realizado com palavras e cartas cujas figuras não coincidiram com as palavras, não mantivesse nenhuma relação icônica entre palavra e cartão. O experimento se passava da seguinte forma: uma lista de palavras era ditada e, posteriormente, a criança deveria repetir as palavras que conseguisse se lembrar. No segundo momento do experimento, foram oferecidos às crianças os cartões com as figuras sem vínculo com as palavras (como mediadores externos, à semelhança dos cartões coloridos) para que através de uma associação arbitrária das figuras com as palavras ditadas as crianças melhorassem o desempenho de sua memória. Mais uma vez os resultados revelaram a incapacidade das crianças menores (entre 4 e 5 anos) em lidar com os instrumentos ou signos de mediação externo e adquirir uma rememoração mediada consistente. Para Vygotsky e Luria, "As crianças dessa idade resultam incapazes de dominar a utilização funcional de signos auxiliares; o uso cultural da memória lhes é inacessível, elas recorrem à simples memorização imediata". (Vygotsky, Luria, 1996:190-191).

Contudo, com as crianças entre 10 e 11 anos a memória que se apoia em signos externos de mediação encontram ampla utilização. Aqui a criança é capaz de melhorar muito o seu desempenho, pois pode "ligar ativamente a palavra proposta e a figura" (Vygotsky, Luria, 1996:191). Um exemplo de cartão mediando a memória pode ser ilustrado com um depoimento da utilização do recurso por uma criança:

"Foi pedido à criança que memorizasse a palavra 'teatro'; ela pegou uma figura de um lagostim na beira do mar; a seguir, depois de terminar essa

parte do experimento, lembrou-se corretamente da palavra 'teatro' ao olhar para a figura. Explicando sua escolha, disse: 'o lagostim está sentado na beira do mar e olha os calhaus sob a água; eles são bonitos - e isso é um teatro para o lagostim'". (Vygotsky, Luria, 1996:191).

Contudo, com os adultos, mais uma vez, o acréscimo de cartões não influenciou os resultados de forma decisiva. A hipótese que vem consolidando-se em Teoria Sociocultural, sugerida pelo próprio Vygotsky, sugere a ocorrência de um dispositivo psicológico e cognitivo de "internalização" dos processos mediáticos de significação e a consequente aquisição de habilidades cognitivas correlatas às propriedades dos signos semióticos. Assim, os homens, permeáveis à cultura, capacitam sua cognição ao tempo em que adquirem padrões de significação mediática. De fato, os signos, como unidades de mediação e operadores das funções de significação, podem mediar as habilidades cognitivas de um adulto a partir de representações internas, constituídas através da reprodução intrapsicológica das propriedades de significação de signos semióticos. A internalização, enfim, tem como consequência a consolidação de habilidades cognitivas de mediação sociocultural com base em signos simbólicos, convencionalizados culturalmente e preparados/desenvolvidos historicamente.

Os efeitos que a aquisição dos recursos e repertórios cognitivos produzem quando de seu domínio pleno são um fato decisivo da internalização. Daí resultam, por exemplo, os efeitos reflexivos sobre a conduta humana, e a possibilidade de antecipação, planejamento e controle prévio de atitudes e ações humanas. Para Vygotsky e Luria, "Desenvolvendo-se culturalmente, a criança tem a oportunidade de *criar ela mesma esses estímulos que no*

futuro a influenciarão, organizarão seu comportamento e atrairão sua atenção” (Vygotsky, Luria, 1996:197). O resultado é a superação do pensamento sincrético, orientado por complexos (agrupamento de objetos e fenômenos fundado na causalidade física), pelo pensamento conceitual, que ocorre quando um grau significativo de generalização delimita e constitui as características de um conjunto de objetos ou coisas percebidas de modo difuso e representadas simbolicamente de modo correlacionado.

Assim, o exercício e a transmissão de elementos culturais, que implicam diretamente a aprendizagem e a educação, ganham um “status” de agente civilizador e à medida que criam dispositivos artificiais, instrumentos não naturais de lidar com a realidade, desenvolvem, também, novas relações e linhas de causalidade, aperfeiçoando e renovando as possibilidades de processos psicológicos superiores, distribuídos ao longo do desenvolvimento infantil. A rigor, podemos, inclusive, considerar mídias específicas de humanização e capacitação cognitiva considerando um dado momento histórico, de conteúdos próprios de cada época e lugar, conteúdos “determinados” historicamente, e que funcionalmente desempenham um papel equivalente.

1.8 Mediação Semiótica e Internalização: uma Dobra, um Sujeito

O indivíduo ao longo do seu desenvolvimento apropria-se das estruturas e dos processos de representação de sua coletividade, produto de um processo histórico específico, adquirindo os recursos cognitivos da estrutura semiótica de significação de sua cultura. Mas os artefatos culturais que equipam o psiquismo humano também são assimilados e transformados ao mesmo tempo em que transformam e recriam o

sujeito e o seu próprio repertório de significação. O processo é dialético e infinito. A semiose é infinita, como lembrava Peirce.

Muitos modelos de internalização das propriedades semióticas dos bens simbólicos socioculturais têm sido trabalhados por pensadores atuais da teoria sociocultural. Ainda que as propriedades semióticas internalizadas acumulem fortes evidências empíricas, uma compreensão ou formulação teórica segura do processo ainda não se verificou, ao menos em nossa opinião. Para Leontiev (citado por Alvarez e Del Río, 1996:86) "O processo de interiorização não é a transferência de uma atividade externa para um 'plano de consciência' interno preexistente: é o processo em que se forma esse plano de consciência". De fato, o desenvolvimento de processos psicológicos, superiores, implica o domínio progressivo dos instrumentos simbólicos disponíveis na cultura. Contudo, não se trata de simples acúmulo de domínio sobre instrumentos socioculturais variados (de acordo com cada tipo de signo que realiza a mediação). Trata-se de uma completa reorganização da estrutura psicológica com base em recursos cognitivos socioculturais. Para Baquero (1998:32), "Essa organização da vida psicológica ganha várias características, mas um de seus traços ou vetores relevantes é o *domínio de si*". O "eu" psicológico (ou sujeito da enunciação, sujeito que enuncia) participa de estruturas de enunciação socioculturais como referente; o que remete a criança a uma experiência reflexiva sobre si mesma, quando apreende e faz uso de enunciados que colocam o "eu" como objeto de designação de uma função semiótica simbólica. Com efeito, as estruturas de significação e designação compartilhadas em uma cultura assinalam a presença do próprio usuário em sua estrutura semiótica. Um trabalho de designação sobre quem designa, culminando um

processo de internalização que consiste em uma série de transformações cognitivas e psicológicas, entre as quais, segundo Baquero (1998:32):

- “Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa se reconstrói e começa a suceder internamente”.
- Um processo interpessoal se transforma em outro intrapessoal.
- A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma série prolongada de acontecimentos evolutivos”. (Baquero, 1998:32).

De fato, para Vygotsky,

“O uso de meios artificiais - a transição para a atividade mediada - muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica *superior*, ou *comportamento superior* com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica”. (Vygotsky, 1994:73).

A capacitação cognitiva a partir de recursos e dispositivos socioculturais de mediação resulta na aquisição de habilidades cognitivas e psicológicas que envolvem o pensamento reflexivo e o plano de “consciência” de si mesmo. A mediação simbólica realizada através de bens socioculturais dota o psiquismo de padrões de significação cultural que se referem a quem os enuncia, implicando o

"eu" da enunciação na produção de significados. O percurso de reproduzir internamente os elementos de significação cultural atinentes à representação do "eu" conduz o sujeito da enunciação a se implicar no processo de reconhecimento da própria identidade. Há relações de significação prontas na cultura para a descoberta psicológica do "eu". Para Vygotsky (citado por Daniels, 1996:07):

"Because this auxiliary stimulus possesses the specific function or reverse action, it transfers the psychological operation to higher and qualitatively new forms and permits the humans, by the aid of extrinsic stimuli, to control their behaviour from the outside" (Vygotsky citado por Daniels, 1996:07).

Diante desta perspectiva, pensamos que o desenvolvimento psicológico humano ganha uma nova referência teórica, de base sócio-genética, para sua descrição e compreensão. Segundo Smolka, De Góes e Pino (1998:144), ao examinar as relações entre o indivíduo a sua realidade social, Valsiner indica três modelos ou formalizações do processo de sociogênese:

"Na primeira das três interpretações, a sociedade fornece o que se deve aprender através de mecanismos que transferem o conhecimento, e assim, o indivíduo em formação é projetado para ser um participante dessa sociedade. Como um aprendiz das formas disponíveis de ação e conhecimento, a pessoa em formação é "socializada", vindo a ser inserida harmoniosamente no mundo social. A segunda interpretação, baseada na idéia da fusão,

ênfatiza a unificação de aspectos sociais e pessoais, dispensando a necessidade de configurar peculiaridades estruturais dos mundos sociais e pessoais. Quanto ao terceiro tipo de interpretação, a noção de contágio social implica na metáfora de doenças contagiosas, permitindo uma concepção de sociogênese como um processo pelo qual a interação social afeta (infecta) o sujeito através de mecanismos semióticos (vírus). E, o que é mais importante, difere dos outros modelos ao possibilitar a idéia de que o indivíduo pode neutralizar ou resistir à infecção através de formas de imunidade que impeçam o contágio". (Smolka, De Goes, Pino, 1998:144).

Lembramos ainda que, no mesmo texto, Smolka, De Goes e Pino assinalam que o próprio Valsiner argumenta que só um "modelo bidirecional de transmissão cultural" pode ser coerente com a dinâmica entre indivíduo e realidade sociocultural, "uma vez que os modelos unidirecionais supõem uma fixação quanto ao que está para ser transmitido e uma passividade do destinatário da transmissão" (Smolka, De Goes, Pino, 1998:144). Ainda assim, pensamos que os modelos de base bidirecional ainda não são suficientes para descrever e postular uma permeabilidade coerente entre o sujeito e sua realidade sociocultural. A questão é que o modelo bidirecional sugerido por Valsiner, ainda que possua a transmissão e o destinatário bem nivelados, não deixa de conservar os núcleos de emissão e recepção como unidades autônomas, ainda que bastante integrados do ponto de vista relacional. A ação e a reação que estabelecem o movimento de aquisição dos modos de significação cultural continuam a ter sua origem em núcleos bem definidos e limitados: o

sujeito que adquire e a realidade sociocultural de significação.

Diante deste quadro, pretendemos aqui sugerir um modelo de internalização a partir do conceito de Dobra, trabalhado por Deleuze (1988a:101-130) para uma abordagem topológica do que chamou de *ontologia enquanto subjetivação em Foucault*, também discutida por Badiou (1997:96-112) e Machado (1990:199-203). A partir da matriz deleuziana, busca-se ilustrar com precisão a dinâmica de internalização e diferenciação das estruturas psicológicas de produção de sentido e reprodução de significado no processo de singularização e subjetivação realizada pelo processo de internalização proposto por Vygotsky. Assim, a ilustração básica da dinâmica mediática compreendida como o processo de aquisição de habilidades cognitivas pode ser pensado como uma dobra sobre o tecido semiótico constituído por padrões socioculturais de significação e designação.

A tensão de dobra sobre a superfície dos signos culturais e sua bacia semântica caracteriza o desenvolvimento do sujeito humano enquanto diferença, enquanto apropriação ou dobra única na continuidade do campo de signos culturais. O sujeito humano desenvolve-se à medida que produz uma dobra de singularidade na superfície cultural através da apropriação dos seus meios de significação. Dobra dos sistemas semióticos codificados coletivamente, desde simples signos, como gestos manuais, ou complexos como filmes, peças de teatro ou textos literários. Neste ponto, tudo se passa como se o indivíduo quebrasse a continuidade e homogeneidade das redes discursivas socioculturais, montadas historicamente.

Para Badiou, existe uma distinção pertinente do fora e do dentro, onde a dobra do fora cria naturalmente uma interioridade de si (1997:98). E "O fato de que haja dobra do fora (de que o fora se dobre) significa ontologicamente

que ele cria um dentro. Imaginemos a folha dobrada: há um limite imanente sobre a folha, mas também criação de um bolso interior.” (1997:109). Assim, sugerimos aqui um dispositivo de internalização com base na tensão, ou força, de dobra do tecido sociocultural induzida pela apropriação individual do conjunto de operadores semióticos de significação de uma comunidade na constituição das funções ou habilidades cognitivas superiores.

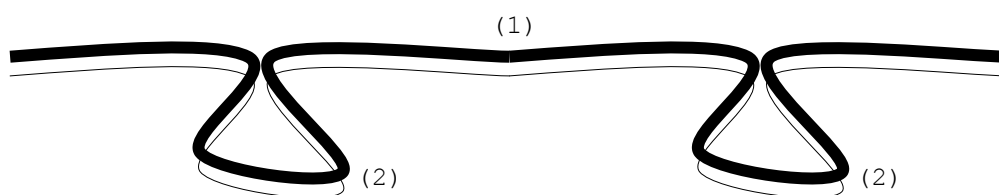


Figura 4 - Superfície, Linha do Lado de Fora (1) e Dobras como Zonas de Subjetivação (2). Adaptado de Deleuze (1988a:128).

A criação de uma figura de dentro, contínua ao fora dos processos coletivos de significação, resulta em um sujeito com um “espaço de dentro” coerente com o “fora” semiótico sociocultural. O sujeito derivado de uma ontologia sociogenética resulta da tensão de dobra do fora sociocultural, ou melhor: constitui-se a partir de um processo de dobra, de curva dos mecanismos socioculturais de significação. Desenvolver-se, portanto, consiste em marcar uma diferença através da apropriação de funções semióticas culturais que inicialmente são homogêneas e, depois de assimiladas, dobram-se para produção de heterogêneses. O desenvolvimento cognitivo em sua relação com os modos de significação de uma cultura não é marcado por repetições, mas pela insistência em promover a singularização do indivíduo através de um sentido cético que resiste às determinações da coletividade. Para Deleuze,

“O lado de fora não é um limite fixo, mas uma matéria móvel, animada de movimentos

peristálticos, de pregar e de dobras que constituem um lado de dentro: nada além do lado de fora, mas exatamente o lado de dentro do lado de fora" (Deleuze, 1988a:104).

Enfim, é como se o "(...) navio fosse uma dobra do mar" (Deleuze, 1988a:104). De fato, para Deleuze (1988a:111), "A subjetivação se faz por dobra"¹⁵, o que confere uma continuidade entre o elemento homogêneo, molar, e os núcleos de heterogênesse, molecular, estabelecendo uma unidade que supera os limites de um plano social de pensamento e significação e um registro particular, interno, "repetindo" um plano externo. "Pensar é dobrar o de fora e constituir um de dentro ou um sujeito", sintetiza Machado (1990:203).

Machado também argumenta a favor de uma sociogênese do sujeito e da subjetividade, uma vez que "(...) o de dentro é uma operação do de fora, ou (...) o de dentro é uma interiorização do de fora." (Machado, 1990:199). De fato, quando Vygotsky discute o processo de internalização como uma passagem das relações interpsíquicas para as intrapsíquicas, podemos considerar uma extensão e um vínculo conceitual com as formulações de Deleuze. Ou seja, a partir de relações de significação praticadas para controlar, sobretudo, situações externas de comunicação, o sujeito passa ao uso cognitivo "interno" dos recursos semióticos culturais, como se um simulacro da dinâmica externa da significação fosse reproduzido internamente, só que voltado para a apoiar as habilidades cognitivas do indivíduo.

¹⁵ Para Deleuze (1988a:108), os gregos criam o sujeito a partir de uma subjetivação: "Eis o que fizeram os gregos: dobraram a força, sem que ela deixasse de ser força. Eles a relacionaram consigo mesma. Longe de ignorarem a interioridade, a individualidade, a subjetividade, eles inventaram o sujeito, mas como uma derivada, como o produto de uma

O primeiro laboratório de significação da criança é constituído pelo conjunto externo de operações de significação, basicamente os relacionados à comunicação, contando com significados compartilhados e "acostumados" na cultura. Em um momento específico do desenvolvimento infantil, o significado (ou semiose sociocultural) e os sentidos (fenômenos de significação particular) convivem paralelamente, sem composição e com alguma divergência cognitiva e constitucional. De fato, podemos identificar ao longo do desenvolvimento

"O surgimento de traços em desenvolvimento que não fazem parte do 'insumo social' - o fato de que a criança age de forma que não seguem os objetivos estabelecidos pelos seus socializadores - é explicado pela idéia de uma separação inclusiva dos mundos individuais e sociais. Isso leva à suposição de uma cultura pessoal e coletiva tornada possível por mecanismos sociogenéticos que criam fenômenos pessoais e sociais paralelamente." (Smolka, De Goes, Pino, 1998:144).

Aqui, observamos o surgimento da autonomia de significação do sujeito e o ponto de dobra das estruturas de significação sociocultural, o ato ontológico da sociogênese, de nascimento do sujeito psicológico. O fenômeno da *separação inclusiva* sugere que o movimento de dobra se inicia a partir da própria estrutura de significação sociocultural. A dobra é realizada a partir da prática autônoma dos parâmetros culturais de significação e não através da simples repetição dos significados já

"subjetivação". O que Machado (1990:202) define como uma tentativa de superar a fenomenologia através de uma ontologia.

constituídos. Quando a criança repete estruturas de significação não aprende apenas a designação do signo, mas apreende, sobretudo, como realizar a produção do significado, como o significado é possível. No futuro, o conjunto de parâmetros que produzem a semiose do significado (designações coletivas já assentadas na cultura, designações tradicionais) vai fundamentar a produção do sentido, exercício de significação independente do consenso coletivo. No aprendizado da lógica da significação do significado, prevalece, no primeiro momento, o elemento pragmático da linguagem, que descreve o uso dos enunciados e designações presentes na cultura, seguindo pela sintaxe e, por fim, prevalece a semântica. A dobra, portanto, inicia-se sobre o domínio pela criança dos padrões pragmáticos de uma língua, depois do padrão sintático e, finalmente, a semântica, sob a qual não a padrão. A significação aqui é solitária.

Em outras palavras, para se separar da massa homogênea de significação e produzir uma "dobra" o sujeito, no primeiro momento, apreende como a significação opera repetindo os significados convencionados. No segundo momento, de inclusão enquanto dobra ou diferença, ocorre na prática e no exercício particular dos recursos de significação apreendidos. O que especulamos é que a transmissão se inicia sobre os efeitos pragmáticos da linguagem, mais que pelos elementos sintáticos ou semânticos. Assim, é no ato performático (icônico e indiciático) que a criança encontra a legitimidade da aprendizagem.

2 SOBRE O REGIME DE SIGNO ADOTADO

"Mas uma coisa é o pensamento, outra, a ação; e, outra, ainda, a imagem da ação." (Nietzsche, 1998:64)

"... pois a linguística estrutural e, depois dela, a antropologia estrutural ou a semiologia colocam-se diante dos fenômenos simbólicos numa atitude que é a do receptor de uma língua morta." (Bourdieu, 2000:52).

Como sugerimos no capítulo anterior, a rede semiótica coletiva de bens socioculturais conserva em sua estrutura de significação propriedades cognitivas, observáveis nas operações comunicativas (externas) e intelectuais (internas) no cotidiano da atividade psicológica humana. De fato, segundo a abordagem Histórico-Cultural, os eventos psicológicos mediados por signos, compreendidos como atos de significação, operam sobre uma base cultural, cujo elenco histórico de propriedades semióticas fixam padrões de enunciação, expressão e cognição. Assim, todo dispositivo cultural de significação e cognição coletiva (o significado, como veremos) ou individual (o sentido) ocorre segundo uma convenção social presente, mas de forte caráter histórico. Ou seja, são padrões de significação sempre atuais, sempre sincrônicos, mas que contam com fortes motivações históricas na composição dos seus elementos.

Verificamos, também, que a concepção de lastro ou base cultural, essencial na formação do conceito de mediação "semiótica" em Vygotsky, não alcança o signo em sua análise

formal como unidade nuclear de significação de um regime semiótico. Com efeito, em Vygotsky, não encontramos uma análise estrita do signo, suficientemente granulada a ponto de apreender o dispositivo de significação em seu núcleo, como unidade de significação. Em outras palavras: entendemos que não há uma teoria formal do signo associada à compreensão que Vygotsky desenvolve dos processos de mediação e significação. Em suas formulações, os signos atuam como unidades indivisíveis no processo de mediação, sujeitos à lógica ampla da economia dos bens culturais. Em realidade, pensamos que a lógica correlata entre propriedades de signos semióticos e habilidades cognitivas pode ser demonstrada com maior coerência considerando uma compreensão do processo de mediação que privilegia a estrutura interna do signo semiótico, e não sua incursão ou desempenho junto a padrões coletivos de enunciação e significação.

Assim, admitindo que a mediação sociocultural exercida através dos circuitos coletivos de significação promove o desenvolvimento cognitivo da criança, estabelecemos a primeira exigência para realizar uma descrição semiótica do desenvolvimento cognitivo: a adoção de um sistema ou regime formal de signos. Assim, devemos propor e estabelecer um regime de signos que contemple em sua estrutura e composição lógica uma ampla teoria da significação, que reproduza (capacidade de descrever) ou represente em seus "processos", "regras" e lógicas internas de significação, os fenômenos cognitivos do processo de desenvolvimento infantil descritos inicialmente por Vygotsky a partir de seu campo conceitual. A dinâmica das engrenagens da "máquina semiótica abstrata" que selecionaremos deve possuir os atributos e a competência descritiva inclusive para emular o desenvolvimento cognitivo infantil em matrizes coerentes com a base conceitual da Teoria

Histórico-Cultural, que aqui será remontada a partir da análise do signo semiótico e de suas formas de significação.

O regime de signos a ser adotado deve ser capaz, por exemplo, de descrever as relações elementares da produção de sentido (ato de significação solitário, do sujeito para si mesmo) e da reprodução de significado (ato coletivo de significação); de associar a aquisição da linguagem abstrata, com base em representações imotivadas e motivadas, já para lembrar Saussure, aos dispositivos de significação próprios de cada etapa do processo de aquisição da linguagem; deve ser capaz de demonstrar o "funcionamento", do ponto de vista interno do signo, do desenvolvimento dos conceitos (Vygotsky, 1993), da memória e da atenção mediada, segundo a compreensão da Teoria Histórico-Cultural. Deve ser capaz de correlacionar o conjunto das habilidades cognitivas (inclusive em processo, para que seja uma descrição do desenvolvimento) com as propriedades semióticas dos signos envolvidos em toda sorte de mediação semiótica sociocultural. Em realidade, estamos tentando ler e descrever fenômenos cognitivos a partir de "leis" semióticas, contando com uma associação especular, relacional, entre os fenômenos cognitivos, dados pela noção de mediação em Vygotsky, e sua equivalente organização semiótica, seu contexto semiótico interno, operador das funções e habilidades psicológicas. Estamos diante de um trabalho de equivalência entre dois processos: o do desenvolvimento cognitivo e o de significação, a partir do pressuposto da mediação signica.

Mas o regime de signo adotado deve, ainda, ser capaz de gerar uma descrição funcional, dinâmica e analítica do desenvolvimento cognitivo, de onde possamos isolar núcleos de descrição semiótica, equivalentes com as etapas ou fases do desenvolvimento infantil. Unidades que a partir de uma

montagem estrutural específica seja coerente com a correlação entre as etapas do desenvolvimento humano e as funções de significação, que são preponderantes em cada uma das etapas, que ofereça assim uma visão da especificidade e continuidade de cada conjunto de funções semióticas ao longo do processo de aquisição dos recursos culturais de significação.

Mas o regime adotado não deve se restringir à análise fenomenológica global do desenvolvimento cognitivo, tampouco propor núcleos fixos de análise, desprovidos de coerência e unidade panorâmica. O modelo descritivo de base semiótica deve ser capaz de estabelecer uma compreensão do processo de desenvolvimento de forma a evitar sua normatização, ou adoção de um modelo de sequências específicas e lineares na aquisição de cognição apoiada em recursos sígnicos socioculturais. De fato, através de um regime de signos pensamos em adotar bases descritivas para habilidades cognitivas "nômades", que se alteram e se alternam ao longo do desenvolvimento infantil. Inclusive, do ponto de vista dos recursos lógicos oferecidos pelas teorias formais do signo que estão concorrendo (a semiótica triádica em Peirce e semiologia diádica em Saussure, basicamente) encontramos, em ambas, a possibilidade de abordar processos não lineares e distribuídos de forma satisfatória. As principais teorias do signo guardam em sua estrutura arranjos lógicos suficientemente genéricos e distribuídos para tanto, o que equivale a considerar uma percepção da significação que seja ao mesmo tempo funcional, ampla e analítica.

Funcional e ampla, pois apesar de operar segundo variações "coerentes", estruturadas e sistêmicas, dependentes de uma ordem interna, a teoria a ser adotada deve possuir funções sígnicas com elevada capacidade de descrição, relacionando de modo coerente unidade e

diversidade. E, analítica, pois deve descrever os fenômenos de significação a partir de unidades e núcleos independentes (sobretudo Peirce e sua classificação dos signos). São descritores que apesar de vinculados a um regime consistente de significação ainda possuem a autonomia de estabelecer propriedades independentes para suas funções. Tudo para associar de modo coerente as fases do desenvolvimento cognitivo com as propriedades semióticas da mediação sociocultural. E todo o conjunto - não podemos esquecer - considerando as unidades funcionais e analíticas de significação, deve ter por base uma teoria do signo "geral", ampla, pois,

"há tanta diversidade nas formas de expressão, um caráter tão misto dessas formas, que não se pode atribuir qualquer privilégio especial à forma ou ao regime do 'significante'. Se denominamos semiologia à semiótica significante, a primeira é tão somente um regime de signos dentre outros, e não o mais importante." (Deleuze, G. Guattari, F. 1995:61).

Estamos procurando, portanto, um artefato "lógico", teórico, sistêmico, que simule ou constitua uma analogia ou metáfora coerente com os fenômenos cognitivos mediados por mecanismos culturais de significação. A partir daí, seremos capazes de gerar uma descrição dinâmica dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Contudo, reconhecemos o limite da descrição, pois uma descrição resulta de uma apreensão "lógica" específica, representacional, no âmbito de uma teoria (no caso uma semiótica), de um determinado conjunto de fenômenos. Assim, a compreensão do fenômeno do desenvolvimento cognitivo infantil estará contida nas possibilidades de "representação" do sistema de

significação adotado. Com efeito, estamos promovendo a associação entre um operador abstrato de leitura da realidade (uma teoria semiótica), e um conjunto de fenômenos de mediação e cognição notados no processo de desenvolvimento psicológico infantil. Assim, devemos observar a correlação entre o que se apresenta na realidade considerando uma primeira descrição, a do próprio Vygotsky, e o que pode ser construído como descrição semiótica a partir do regime de signo adotado. Devemos considerar, neste ponto, a avaliação da coerência dinâmica entre os processos de desenvolvimento cognitivo, destacados nas primeiras descrições não semióticas da Teoria Histórico-Cultural e Sociocultural, e as matrizes semióticas para a descrição cognitiva que estamos propondo. De fato, como observa Edgar Morin (2000:37):

“A grande importância da epistemologia moderna consiste em ter mostrado de maneira decisiva que a teoria científica não é o reflexo do real; é uma construção do espírito que efetivamente se esforça por aplicar sobre o real.” (Morin, 2000:37-38).

e

“Uma teoria é científica não porque ela é certa, mas, ao contrário, porque ela aceita ser refutada, seja por razões lógicas, seja por razões experimentais ou de observações” (Morin, 2000:39).

O fato é que uma descrição semiótica permitirá entender, em detalhes funcionais e estruturais, o percurso

da significação e suas composições internas ao longo do desenvolvimento cognitivo infantil.

Mas o regime de signo adotado deve possuir, ainda, algumas características, considerando as exigências da teoria sociocultural. Uma outra exigência pode ser estabelecida considerando a forma como Vygotsky pensa o desenvolvimento dos conceitos, dos conceitos cotidianos aos conceitos científicos (Vygotsky, 1993:71-81). Aqui, o regime de signos deve incluir o referente em seu núcleo de significação ou a estrutura lógica com que descreve o processo de significação. O fundamento para o critério de inclusão do referente, considerando as teses de Vygotsky sobre o desenvolvimento dos conceitos, deve-se, sobretudo, ao papel preponderante que a relação causal da criança com o mundo e seus objetos ocupa no conjunto das formulações de Vygotsky. Com efeito, a ausência do referente não se verifica nem na referência sem signo. Por exemplo: para Vygotsky, mesmo na fala afetivo-conativa, a criança estabelece a relação entre referência e referente através de uma relação de continuidade. Também o pensamento não verbal possui um referente: o próprio objeto. A aparência do objeto é sua própria representação, radicalmente motivada, para falar de semiologia. Quando o objeto, ou a coisa representada (para ser mais preciso com a teoria, como veremos adiante), desaparece do campo visual da criança, a mesma coisa também desaparece de seu campo cognitivo, pois não há como a coisa representada permanecer cognitivamente ativa para a criança, considerando que não há o que ficar por ela (um signo), em seu lugar, para a criança. Aqui a memória mediada ainda não se estabeleceu, pois não houve a aquisição da função sígnica necessária à sua operação enquanto processo psicológico superior.

Contudo, o pensamento, ainda que em bases sígnicas motivadas e sincrônicas, já se encontra presente, pois há

intelecção e ação sobre a realidade de forma planejada, relacionando as formas e a causalidade dos objetos entre si. Outro exemplo encontra-se na própria formação dos conceitos descrita por Vygotsky, que se inicia com pensamento não verbal e possibilita a construção de categorias de classificação e ordenamento a partir de características concretas do referente. Ao manipular coisas ainda sem dominar o consenso acerca de sua representação fonética para a criança, prevalece a imagem ou os sons da própria coisa como signo. Tais características concretas, que a rigor constituem o próprio referente, são associadas ao longo do desenvolvimento infantil primeiro em complexos, em função de um atributo físico, depois em pseudoconceitos e, finalmente, em conceitos, onde a convenção cultural arbitra designações e significações.

Como podemos observar, o referente aqui desempenha papel decisivo na construção dos sentidos, vinculado ao desenvolvimento de cada sujeito, e base para a reprodução dos significados coletivos. E como se trata de um processo o desenvolvimento, outra característica logo se faz necessária: o regime de signo adotado deve, ainda, sobre a descrição do desenvolvimento dos conceitos de Vygotsky, postular regências de significação em diferentes níveis de representação, o que implica em abordar sem hierarquia, ou centralismo, privilegiando um sobre o outro, os processos de significação verbais e não verbais.

2.1 O conceito de Signo: diversidade na unidade

Ainda que tenha evoluído sobre uma vasta diversidade de perspectivas contingentes e heterogêneas, desde os conceitos formais e nucleares de teorias do signo às definições marginais presentes em sistemas filosóficos distantes do tema, as noções de signo admitem uma sentença

genérica e ampla como enunciado básico, que pode ser colocado como: *um signo é algo que está por outra coisa para alguém*, ou em sentido próprio e restrito, o signo e o exercício de sua função (significação) devem ser entendidos como a possibilidade de referência ou designação por um objeto, coisa ou acontecimento *presente* de um objeto, coisa ou acontecimento *não-presente* (Abbagnano, 1998:894).

De fato, a sentença formal e, mesmo, conceitual, que define signo, varia muito pouco enquanto unidade de regimes e teorias do signo. Se percorrermos os principais autores e obras de semiótica, semiologia, ou mesmo lingüística, encontraremos definições como a de Hjelmslev, para quem "... um signo é, de início e acima de tudo, signo de alguma outra coisa..." (citado por Epstein, 1991:19 e por Netto, 1996:30), ou de Umberto Eco (1997:11), para quem o signo é "... ALGO QUE ESTÁ NO LUGAR DE OUTRA COISA" e, citando Morris: "uma coisa é um signo somente por ser interpretada como signo de algo por algum intérprete" (Eco, 1997:11). Também Ullman define signo como os elementos que "representam outra coisa, e que sugerem o que quer que seja para além deles próprios..." (citado por Epstein, 1991:19), além de Bense e Walter para quem signo é "algo que responde por outra coisa, que representa outra coisa, e que é compreendido ou interpretado por alguém" (também citado por Epstein, 1991:20). Deely, por sua vez, afirma que "O signo depende de algo que não é ele mesmo" (Deely, 1990:54) e afirma, citando John Poinsett:

"Um signo é uma causa objetiva, não a principal, mas uma causa substituta, por razão da qual diz-se que o signo é instrumental, não de fato como se fosse um instrumento de um agente, mas sim como substituto de um objeto, não informando como uma forma especificadora, mas representando de

fora aquilo que representa" (Poinset citado por Deely, 1990:15).

Ainda podemos recorrer a Lepschy, quando discute a Escola de Copenhague em sua *Linguística Estrutural* e define signo como o "... que está PARA qualquer outra coisa, que é signo DE qualquer outra coisa" (Lepschy, 1975:69). Também para Sylvain Auroux (1998:97) podemos dizer que "um signo é alguma coisa colocada no lugar de outra coisa e que vale por esta coisa" e, segundo o próprio Peirce, signo "é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém" (Peirce, 1995:46), para citar sua mais ilustre definição. Mas, temos ainda:

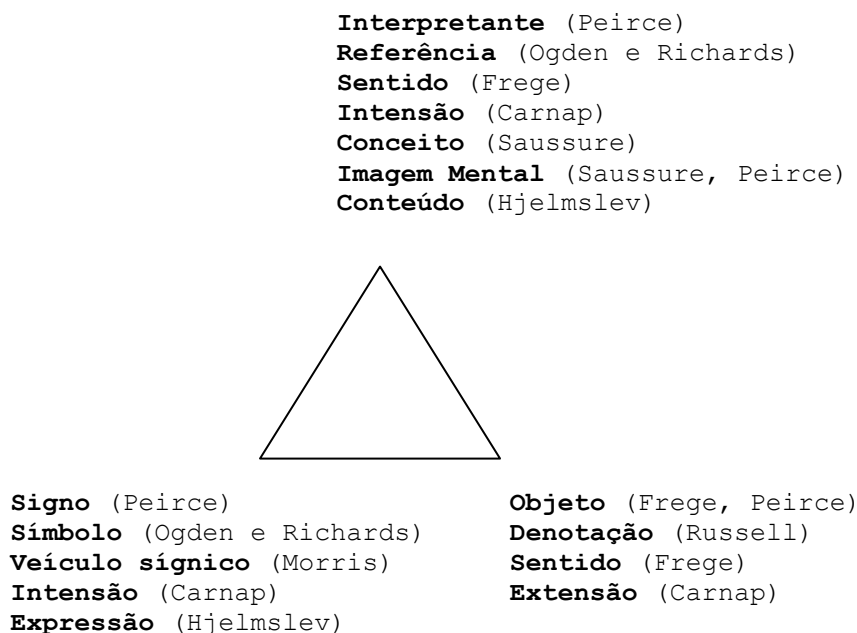
"[Minha definição de um signo é:] Um signo é um Cognoscível que, por um lado, é determinado (*i.e.*, especializado, *bestimmt*) por algo que não é ele mesmo, denominado de seu Objeto, enquanto, por outro lado, determina alguma Mente concreta ou potencial, determinação esta que denomino de Interpretante criado pelo signo, de tal forma que essa Mente Interpretante é assim determinada mediatamente pelo Objeto." (Peirce, 1995:160).

e

"[Um signo é] qualquer coisa que determine que uma outra coisa (seu **interpretante**) se refira a um objeto ao qual ele mesmo se refere do mesmo modo, o interpretante se tornando um signo, e assim por diante, *ad infinitum*." (citado por Pinto, 1995:50).

A proximidade, ou mesmo equivalência conceitual, das definições de signo, sugerem um falso consenso: quando no interior de seus sistemas ou abordagens de origem, os signos adquirem atributos próprios e propriedades específicas, segundo as regras de composição de cada *semiótica*. Quase sempre rompendo com o plano geral de uma compreensão ou outra.

Mas, com efeito, ainda hoje é válida, ao menos em linhas gerais para as concepções triádicas, e em parte para as diádicas, a doutrina do signo formulada pelos estóicos, contando com três termos ou elementos, implicados por três relações, em uma espécie de nó da significação. Diante da diversidade de definições, Epstein (1991:24) sugere a seguinte equivalência a partir do triângulo semiótico estabelecido por Ogden e Richards a partir de Peirce:



*Figura 5 - A diversidade da compreensão do conceito de signo.
Adaptado de Epstein (1991:24).*

2.2 Tríade e Díades

O efeito de se pôr algo (um signo) por outra coisa para alguém foi formalizada pelos estóicos como uma estrutura que articula três elementos e três relações, como observamos acima. O signo estóico, em realidade, integra ou agrupa no processo ou ato de significação 1. uma expressão (o caráter vestigial/sensorial do signo), 2. um conteúdo (a idéia a que alguém é conduzido a partir de sua expressão) e 3. um objeto (o referente, o *designatum* da realidade extralingüística). A associação dos três elementos e das relações compõe a significação ou ato semiótico de produção ou reprodução de sentido/significado. Todorov, citando Sextus Empiricus em *Contra os Matemáticos (VIII. 11-12)*, resume a concepção dos estóicos sobre a noção de signo:

“Os estóicos dizem que três coisas estão ligadas: o significado, o significante e o objeto. Dessas coisas, o significante é o som, por exemplo ‘Díon’; o significado é a própria coisa que é revelada e que apreendemos como subsistente dependentemente do nosso pensamento, mas que os bárbaros não compreendem, embora sejam capazes de ouvir a palavra pronunciada; ao passo que o objeto é o que existe exteriormente, por exemplo, a pessoa de Díon. Duas dessas coisas são corpóreas: o som e o objeto, enquanto uma é incorpórea, a entidade que é significada, o dizível (*lekton*), que é verdadeiro ou falso.” (Todorov, 1996:17).

Como observamos, a tríade semiótica de significação proposta por Sextus pressupõe um som, uma idéia (um dos quatro incorpóreos admitidos pelos estóicos) e a forma do

referente no campo extralingüístico, sua modulação sensorial, física, relacionada arbitrariamente à coisa ou ao objeto representado (através do som, da fala e da escuta, preferencialmente) e sua modulação cognitiva, intelectual, envolvendo a representação simbólica do referente (a escrita, a leitura de símbolos e os gestos ou as atitudes). Mas, além dos estóicos, também Platão e Aristóteles já haviam descrito os elementos básicos para a construção de um modelo triádico em semiótica e, conseqüentemente, de seus possíveis pontos de ruptura em díades.

Para Platão, por exemplo, no triângulo abaixo, *x* era um conceito, e, para Aristóteles, uma afecção da mente; *z*, para Platão, era uma experiência mundana, efêmera e enganadora, e para Aristóteles uma substância primeira em toda a sua materialidade. E *y*, para ambos, uma classe de expressões (Eco, 1994:54-55), um canal de exposição ou um plano de evidência, de "mostragem".

Mais adiante, como veremos, as semiologias de Saussure e Hjelmslev excluíram *z* (*a experiência mundana, efêmera e enganadora*), o próprio referente e sua necessidade lógica no ato de significação, produzindo a mais profícua quebra da semiótica triádica, entre seus elementos e relações, criando a díade semiológica estruturalista significado/significante.

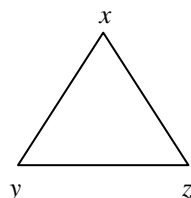


Figura 6 - Representação do Triângulo Semiótico segundo Platão e Aristóteles.

Assim, no triângulo acima, podemos tomar *y* por uma expressão lingüística (ou outro signo não verbal), *z* por um objeto, estado de coisas "significadas" ou *referente*, e *x* é aquilo que viemos a chamar, no triângulo semiótico, de *referência* (para Ogden e Richards) ou *interpretante* (para Peirce). Um dos principais, senão o principal, resgate e desenvolvimento da proposta clássica, triádica, na idade média, encontra-se em Santo Agostinho. Para Agostinho, a tríade será dada por *vox articulada* (expressão lingüística, signo, propriamente), *dicibile* (interpretante ou referência, como já observamos) e *res* (referente, como coisa ou objeto).

Contudo, ainda que as designações dos elementos do triângulo tenham encontrado muitas reformulações e cortes entre os três pontos, já na época de sua formulação e ao longo da história, a relação triádica básica permaneceu: um signo é algo que está no lugar de outra coisa para alguém, ou: um signo só é signo quando há alguém que possa interpretá-lo como signo de algo. Ou, ainda, de forma geral e em função do triângulo acima, a relação triádica do signo pode ser descrita como um *y* que está por um *z* para um *x*.

Mas a partir de Peirce, C. K. Ogden e I. A. Richards, em *The meaning of meaning: A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism* de 1923, propõem uma formalização clássica da semiose triádica, recuperando a tradição do entendimento do signo em três elementos e relações. A partir daqui a tradição triádica também possuía um modelo estruturado. Agora, finalmente, a semiose triádica poderia ter seu regime de significação demonstrado funcionalmente, a partir de uma relação estruturada, variando de forma síncrona no interior de um sistema coerente.

Como já observamos, o caráter triádico do signo não é hegemônico na compreensão dos processos de significação.

Para Saussure, para quem o signo é eminentemente lingüístico, sua formalização é diádica, compreendendo um significado e um significante. A relação entre som e idéia e a exclusão do referente do processo de significação é enfatizada de forma intensa, a ponto de se redefinir o conceito de signo da seguinte forma, segundo Lepschy: "O SIGNO não é uma coisa que está PARA outra, isto é, que desta é o signo, mas um vínculo, uma ligação entre duas coisas" (Lepschy, 1975:31), negando o entendimento mais amplo que se tem de signo em toda as teorias da significação.

De fato, a Semiologia de Saussure é uma teoria do signo fundamentada na tradição dicotômica *signum/signatum*, que não distingue o referente (como coisa ou como objeto) do significante ou a idéia da coisa.

No Curso de Linguística Geral, de Saussure, encontramos a seguinte definição de semiologia: "ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social" (Saussure, 1995:24). Ainda que aparentemente genérica, a definição de Saussure não admite "signos" em sua compreensão. Em realidade, como veremos, Saussure pensa em signos a partir da matriz lingüística, redutora e logocêntrica (centrada na estrutura da língua verbal) dos processos de significação socioculturais. E é desta perspectiva de semiologia (de estudo dos signos) que surge a clássica definição saussuriana de Signo Linguístico: "o signo lingüístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica." (Saussure, 1995:80).

A concepção de unidade lingüística como "uma coisa dupla, constituída da união de dois termos" (Saussure, 1995:79), pode ser representada como na figura abaixo, observando que o signo em Saussure é diádico, ou seja, que exclui elementos extralingüísticos:

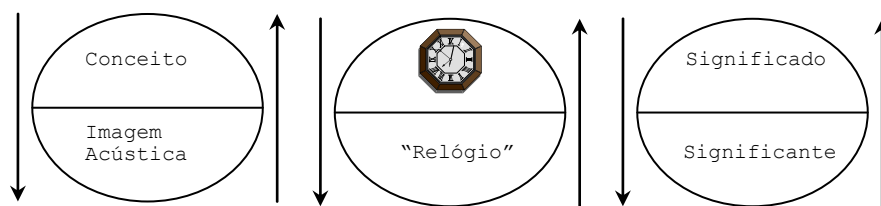


Figura 7 - Representação do Signo Semiológico equivalendo Conceito a Significado e Imagem Acústica a Significante. Adaptado do Curso de Linguística Geral (Saussure, 1995:79-84).

Assim, podemos afirmar, que a semiologia de Saussure limita-se ao “conjunto de sistemas baseados na arbitrariedade do signo” (Saussure, 1995:82), o que gera uma semiologia de signos imotivados, fundamentalmente simbólicos (em Peirce). A preocupação da teoria semiológica foi fundar uma ciência da significação tomando por núcleo o paradigma da língua falada, envolvendo a linguagem verbal em seu fundamento; em suma, trata-se verdadeiramente de uma lingüística: “A língua é um sistema de signos que exprimem idéias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdo-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc., etc. Ela é apenas o principal desses sistemas” (Saussure, 1995:24).

Mas Saussure pensava em uma ciência mais ampla, que englobaria a Linguística e seria uma parte da Psicologia Social e da Psicologia Geral: a semiologia. Contudo, a semiologia que pretendia Saussure toma corpo e se forma sob a base linguística de sua teoria inicial, tomando todos os seus instrumentais teóricos, voltados no primeiro momento para a análise da enunciação verbal, e no segundo momento para a análise de signos não verbais.

Como lembra Lúcia Santaella (1983:79), “Nessa medida, a teoria semiológica de extração linguística caracteriza-se pela transferência dos conceitos que presidem à análise da linguagem verbal-articulada para o domínio de todos os outros processos de linguagens não-verbais”. Postular a língua como um sistema autônomo, modelo e objeto específico

de uma ciência também específica, produziu um corte nas relações que o conjunto dos planos de enunciação humana mantém com todas as possíveis representações a partir de signos não verbais (signos motivados).

Nessa carência de vínculos, a semiologia de "extração linguística" acabou por fazer do isolamento uma característica inerente: o isolamento de formas de expressão não verbais, quando compreendidos em seus códigos de expressão como sendo montados à semelhança da linguagem verbal. Desde já, podemos nos questionar: como adotar uma teoria diádica, que não admite o referente, para descrever um processo de desenvolvimento cognitivo cuja base se assenta sobre relações objetivas concretas e que toma o referente como ponto de apoio?

Também na Semiologia de Louis Hjelmslev, o mais conhecido autor do Círculo Linguístico de Copenhague, encontramos uma postura semelhante, uma recusa àquilo que chama de "substâncias extralingüísticas" nos estudos da língua. De fato, segundo Netto (1996:52):

"Louis Hjelmslev procurava a todo custo formular um instrumento de análise do problema do sentido que estivesse isento de todo tipo de preocupações e métodos que não fossem estritamente lingüísticos: em seu modelo não deveria haver traços de filosofia, sociologia, psicologia. Pode-se dizer que a teoria de Charles Sanders Peirce (nascido em Cambridge, Mass., EUA, em 1839 e morto em 1914) é exatamente oposta à de Hjelmslev na medida em que uma teoria do sentido só pode existir no meio de um corpo filosófico maior - não sendo mesmo inadequado afirmar que a semiótica de Peirce é uma filosofia." (Netto, 1996:52).

e

"...talvez seja o bastante para, pelo menos, situar a semiótica num contexto inteiramente diverso daquele em que se situava a semiologia em Saussure e, particularmente, Hjelmslev. Enquanto neste caso a semiologia apresentava-se como sistema fechado em si mesmo, "puro", isento daquilo de Hjelmslev designava como "contaminações transcendentais", a semiótica alimenta-se de uma filosofia transcendentalista que vai procurar nos efeitos práticos, presentes ou futuros, o significado de uma proposição, ao invés de ir procurá-lo num jogo de relações internas do discurso." (Netto, 1996:55).

Para Saussure e Hjelmslev, o âmbito próprio da semiologia cobria a linguagem, os alfabetos, as regras de comportamento, os sinais militares, enfim, apenas signos como entidades usadas consciente e intencionalmente para a finalidade da comunicação, todos subordinados aos padrões de significação da linguagem verbal. Já para Peirce,

"o processo semiótico não precisa ser intencional e nem os signos produzidos apenas artificialmente. Os sintomas ou signos naturais, fenômenos naturais que se tornam signos de outros fenômenos (se bem que codificados culturalmente, e todos os atos de inferência são, para Peirce, incluídos na categoria de atos semióticos." (Epstein, 1991:29).

Também Umberto Eco considera que "... a definição peirceana oferece algo mais. Ela não requer, como condição necessária para a definição do signo, que este seja emitido

INTENCIONALMENTE, e produzido ARTIFICIALMENTE.” (Eco, 1997:11). Com efeito, para as concepções triádicas a noção de signo não é reduzida à noção de linguagem ou de forma mais ampla, dos atos comunicativos. Peirce não está filiado à tradição linguística e “Todas as realizações humanas (no seu viver, fazer, lutar, na sua apreensão e representação do mundo) configuram-se no interior da mediação inalienável da linguagem, entendida esta no seu sentido mais vasto” (Santaella, 1983:82). As semióticas de influência peirciana, ou simplesmente triádicas, preferem descrever e compreender as relações de significação como fúntivos, ou seja, como relações geradoras de funções semióticas. Admitem vários graus de liberdade para a enunciação, e sua origem remonta à semiótica dos estóicos, como já observamos. Além disso, a abordagem triádica supera as características restritivas do ponto de vista da significação da semiologia quando admite um novo elemento e duas novas relações entre a idéia e sua representação: o referente.

Mas, para Umberto Eco, na *Estrutura Ausente* (1997a), inclusive, “... impõe-se, antes, arrancar do terreno a daninha identificação entre significado e referente” (Eco, 1997a:21), ou da abordagem triádica do signo, e mais adiante diz que “o problema do referente não tem nenhuma pertinência” (Eco, 1997a:22), quando traz um frágil exemplo para sua tese:

“... há símbolos que têm uma referência e não têm um referente (como “unicórnio”, que se refere a um animal fantástico e inexistente; o que não impede que quem ouve a palavra “unicórnio” saiba muito bem o que está falando);” (Eco, 1997a:22).

Frágil porque Eco parece desconhecer uma distinção básica em semiótica: a distinção entre referente enquanto coisa e referente enquanto objeto. Nas palavras de Pinto:

"A coisa é um existente, conhecido ou não, e o objeto é um conhecido, existente ou não. Há, portanto, coisas que são apenas coisas, coisas que são objetos, e também objetos que não são coisas (um mito, um unicórnio e os interpretantes de uma obra de ficção, por exemplo, são objetos não-coisas)." (Pinto, 1995:38)

Escapa ainda a Umberto Eco o conceito de "puro objeto" de Meinong (Garcia-Roza, 1990:120) para o qual a existência ou inexistência física do referente não é um atributo de qualificação semiótica. Todo ato semiótico de significação implica em um conteúdo referencial (o objeto, o conhecido, existente ou não). Assim, o fato de um determinado referente não existir enquanto coisa não o impede de motivar uma referência ou compor um processo de significação. Semióticas que admitem signos com capacidade de representação fracionária são capazes de descrever mecanismos de significação com base em referentes sem realidade de designação concreta.

Ainda contra Eco, podemos identificar, em sua posição, um entendimento "fechado" de secundidade, ou categoria relativa à ocorrência, ao manifesto, ao existente, onde surgem o tempo e a causalidade, em oposição à primeiridade, conjunto de categorias que abarcam as qualidades puras. Segundo Netto (1996:68), "O objeto é, pois, um segundo: coisa, objeto ou evento". Por referente fechado, entendemos o conceito de referente que admite apenas o referente enquanto coisa ou evento. A secundidade refere-se ao nível da experiência, da coisa ou do objeto, como o índice, o

sinsigno ou o dicissigno, como veremos adiante na classificação dos signos em Peirce. O caráter amplo do conceito de experiência trazido nesta definição envolve aspectos cognitivos e de causalidade externa. Por exemplo: imaginar, fantasiar e mesmo recordar implica em aplicar uma propriedade direta do signo (estar por algo ausente para alguém) cujo referente está operando na semiose como objeto, ou seja, como algo que conheço, tenha existido ou não.

A proximidade que o signo em sua expressão, ou modulação sensorial, guarda com o referente que representa ou ausência de representação (como nos índices, que são signos enquanto vestígio concreto do referente) é vedada à semiologia diádica, que exclui o referente, sendo incapaz de formular uma semiose com signos plenamente motivados. Mas como lembra Michael Arrivé:

“É preciso destacar, entretanto, que o problema do grau de motivação dos signos (e dos símbolos) não está resolvido de modo satisfatório” (Arrivé, 1994:11).

Para Saussure, por exemplo, as onomatopéias, assim como as exclamações, que são signos icônicos assemelhados ao que representam, guardando uma continuidade com o referente, não são peças dignas do seu sistema. Afirma Saussure: “As onomatopéias e exclamações têm importância secundária e a sua origem simbólica¹⁶ é em parte contestável.” Diríamos que completamente contestável, pois não são simbólicas, são icônicas, sugerem diretamente o que representam. Há uma motivação da representação pelo representado. O conteúdo dá forma à expressão. Neste ponto,

¹⁶ Para Saussure, Simbólico quer dizer motivado, isto é, representação signíca dependente da idéia da coisa representada.

Saussure se esquivava e afirmava que as onomatopéias são fenômenos reduzidos na língua, exceções que confirmam a regra. E sua motivação pode, de fato, ser questionada, quando argumenta que se condiciona a enunciação/imitação de objetos ou animais coletivamente, à semelhança de um signo imotivado.

Já na semiótica de Peirce, podemos estabelecer passagens de um grau a outro de representação, estabelecendo, inclusive, níveis de representação e de qualidade da representação. Para Peirce, com base em três modos de operação do espírito (primeiridade, secundidade e terceiridade), encontramos a seguinte classificação:

"There are three kinds of signs. Firstly, there are *likenesses*, or icons; which serve to convey ideas of the things they represent simply by imitating them. Secondly, there are *indications*, or indices; which show something about things, on account of their being physically connected with them. Such is a guidepost, which points down the road to be taken, or a relative pronoun, which is placed just after the name of the thing intended to be denoted, or a vocative exclamation, as "Hi! There," which acts upon the nerves of the person addressed and forces his attention. Thirdly, there are *symbols*, or general signs, which have become associated with their meanings by usage. Such are most words, and phrases, and speeches, and books, and libraries." (Peirce, 1992:05)

Tomamos, portanto, o referente como elemento indispensável para uma descrição semiótica do desenvolvimento cognitivo. Peça fundamental, também, da significação, contrariamente ao que sugere Humberto Eco.

Aqui pretendemos superar o problema da referência incorporando uma teoria triádica do signo, escamoteado por um dualismo que prosperou a partir da negação dos elementos extralingüísticos do ato semiótico. Continuando a polêmica, ainda contra Eco, podemos citar Ducrot (1984:418):

“O desenrolar de uma narrativa fictícia não é vivido como a construção de um objeto, mas como o movimento do olhar sobre um objeto já constituído no momento em que se fala dele. Por outras palavras, o mundo fictício tem, em relação ao enunciado de ficção a mesma independência, a mesma exterioridade que o mundo real tem em relação ao enunciado sério.” (Ducrot, 1984:418).

ou

“Como descrever, por exemplo, um desejo ou uma ordem sem introduzir uma alusão necessária a um mundo existente fora desse desejo ou dessa ordem? Desejar qualquer coisa é desejar que essa coisa se realize, é, pois, desejar que certos objectos se tornem tais ou tais, o que implica que isso poderia não acontecer e, por consequência, que esses objectos estão inseridos num encadeamento causal que não se identifica com o desejo emitido *em relação a eles.*” (Ducrot, 1984:419).

E ainda:

“Mesmo que a palavra do mágico produza a cura, ela *não é* essa cura: a cura está no doente curado e não no discurso que cura. Ainda neste ponto, a palavra, embora se declare senhora da realidade, reconhece a realidade como algo que lhe é

exterior. Não escapamos, pois, a esta exigência, segundo a qual a palavra tem de conter, como seu elemento constitutivo, uma alusão a uma exterioridade." (Ducrot, 1984:419).

E ainda outro exemplo do referente é dado por Ducrot (1984:423) na equivalência da expressão $2+2 = 3+1$. O que se equivale aqui, na operação cognitiva de quantidade, não é a expressão simbólica, os sinais propriamente convencionados que representam as quantidades 2, 3 ou 1. A equivalência é entre os referentes da equação, às quantidades extralingüísticas, ou a noção real, concreta, das quantidades que representam as expressões $2+2$ e $3+1$. Os números romanos, por exemplo, em parte, são expressões motivadas, pois "I" é semelhante, análogo, à quantidade que "realmente" representa. Assim também com as notações "II" e "III" romanos. Assim, uma notação motivada, analógica, pode ser escrita: $I+I = II$. O que se passa na notação se passa, também, de forma análoga, na quantidade denotada.

Contudo, não devemos tomar o problema do referente como solucionado ou óbvio. Sua condição é efetivamente paradoxal: realiza uma referência extralingüística estando inscrito e obedecendo a regras no interior da linguagem. Reproduz no interior de uma lógica de significação a rede da causalidade "externa" à lógica própria da linguagem. Assim perseveram as díades de extração linguística que tomam o signo como puro, independente do contágio extralingüístico.

Uma outra díade, curiosa e atípica, é a díade de Pedro Hispano, que estabelece uma relação unívoca entre a enunciação e a coisa representada, entre a voz e uma coisa (Ducrot, 1984:421), como se todas as representações fossem amplas e plenamente motivadas. Hispano oferece sua solução para o velho problema formulado por Platão no *Crátilos*.

Platão desenvolve um contraponto entre duas posições sobre a genealogia da significação, considerando as relações entre natureza e cultura. No diálogo, Hermógenes defende a posição segundo a qual os nomes atribuídos às coisas são arbitrariamente escolhidos e convencionados culturalmente, ou seja, são imotivados. Os nomes não dependem e não se vinculam à aparência ou ao caráter específico da coisa representada, são produtos puros da cultura, completamente independentes da natureza. Crátilos, por sua vez, e de forma contrária, assim como Hispano, vê nos nomes e nos signos “decalques” motivados da natureza. A cultura “continua” a natureza em sua constituição. A cultura “imita” a natureza no conjunto dos batismos que empreende acerca das coisas do mundo.

Com efeito, Saussure compartilha da opinião de Hermógenes, segundo sua doutrina do arbitrário do signo, e Peirce, como veremos, oferece uma semiótica que abrange em seu processo de significação tanto signos arbitrários, aos quais chamará de simbólicos, como os signos “decalcados”, motivados, que chamará de signos icônicos e indiciáticos.

As formulações semióticas de Peirce abrangem Saussure e Hispano, Hermógenes e Crátilos quando prevê signos com capacidade e graus fracionados de representação e referência. A díade de Saussure, contudo, pensa o processo de significação a partir da relação entre a enunciação (uma imagem acústica) e uma idéia (o conceito), como representado no diagrama abaixo.

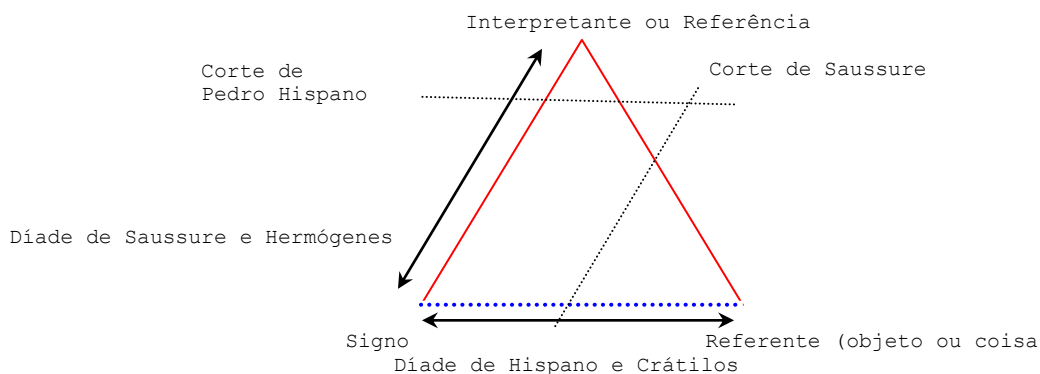


Figura 8 - O Triângulo Semiótico e as Díades de Saussure/Hermógenes e Hispano/Crátilos.

E aqui, ainda segundo Ducrot (1984:423), Saussure estabelece um outro paradoxo: ter defendido a natureza dupla, bifacial, do signo. Saussure, que considerava a possibilidade de uma linguística pura, deixa no curso da Linguística Geral o referente aparecer como uma entidade vazia, como algo com que o significado não deve ser confundido. No entanto, lembra Ducrot (1984:423), o referente não se ausenta, está presente indiretamente, obscurecido no conceito de sentido, que possibilitou a retirada do referente da bateria nuclear de significação. A referência em Saussure está em sua tese do valor negativo ou oposição. Sem os elementos extralingüísticos, uma palavra estabelece o seu valor por oposição a todo o léxico linguístico. Uma espécie de "contra-equivalência" que opera no interior da lógica da própria língua.

Em Hjelmslev, o referente também se apresenta de forma sub-reptícia, dissimulada. Hjelmslev chama-o de "conteúdo do sentido" e segundo Michael Arrivé é de onde parte a imposição de que a linguagem é para falar do que não é linguagem. Contudo, na lógica da unidade, ou na relação dos funtivos da função sígnica semiológica, o referente não está explicitado, passa despercebido, como um efeito dinâmico de significação, resultante dissimulado da díade semiológica. Além do mais, como sugere Pinto, citando Ransdell:

"se qualquer coisa pode ser signo, então nenhum signo é só signo, o que contradiz um certo tipo de pensamento semiológico que insiste em pensar o signo como apenas signo, isto é, que coloca nele uma camisa de força ontológica, a de Ser Signo."
(Pinto, 1995:51).

E ainda, como lembra Pinto, a semiótica de Peirce

“Caracteriza-se por não ser logocêntrica: não aplica os códigos verbais aos demais domínios da significação. Ao contrário, Peirce vê os signos verbais como um subconjunto das manifestações sígnicas. Isso tornou possível - como hoje já se faz - o estudo da zoosemiose e da fitossemiose, em bases diferentes da linguística.” (Pinto, 1995:51).

A semiose peirceana ou versão semiótica da estrutura de comunicação e da mediação de signos socioculturais pode ser descrita a partir do esquema que segue abaixo, em oposição ao esquema semiológico sugerido por Saussure no seu Curso de Linguística Geral. Em Peirce, os referentes da significação não só estão presentes no ato semiótico como não são compartilhados pelo emissor e pelo receptor. Todo o contexto extralingüístico da significação é considerado a partir das impressões isoladas que cada ator da comunicação assimilou em seu modo próprio de vida, através do conjunto singular de experiências que viveram.

Para Saussure, sem o referente, a comunicação pode ser pensada da seguinte forma:

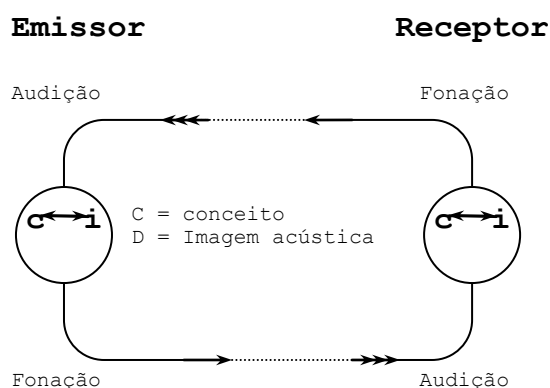


Figura 9 - Esquema Semiológico de Comunicação e Significação. Adaptado do Curso de Linguística Geral de Saussure (1995:20).

E, para um modelo equivalente, de base semiótica, peirceana, temos:

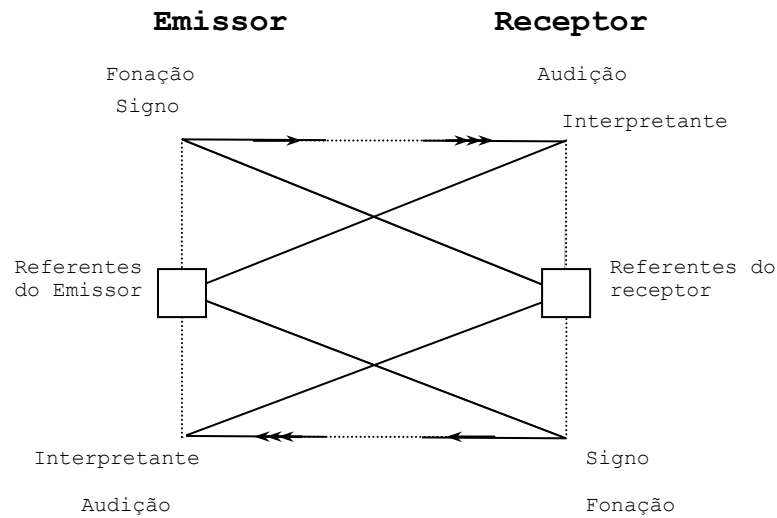


Figura 10 - Esquema Semiótico de Comunicação e Significação destacando a independência dos Referentes do Emissor e do Receptor.

Notamos que, no modelo semiótico, o referente (coisa ou objeto) participa ativamente da significação, tanto da fonação do emissor quanto da escuta do receptor. Ambos realizam seu jogo de significação a partir de referentes próprios, que equivalem às experiências de vida de cada um dos atores envolvidos na comunicação. Realizam a significação contando com os elementos extralingüísticos que, agora, representam. A teoria de Peirce abarca a semiologia quando entendemos que, na grande maioria das vezes, os referentes e suas relações com o signo do emissor ou o interpretante do receptor coincidem, afirmando a convenção social que rege o arbitrário do signo.

As teorias triádicas terminam por sugerir as bases da significação para os signos impermanentes (pois não estão diretamente vinculados à coisa ou ao objeto que representam), os signos simbólicos, e para os signos permanentes, os signos motivados da semiose, que, em semiótica, podem ser descritos como indiciáticos e icônicos.

De fato, se não considerarmos a relação entre referente e referência, como faz a semiologia, pecamos por omitir, por completo, a distinção dos planos de significação com base no referente. O referente não é desnecessário, ou uma questão desnecessária, como sugere Eco. O unicórnio de Eco possui um referente. Um referente enquanto objeto de pensamento. A função da referência se cumpre da mesma forma. Eco quando argumenta assim encontra-se entre os teóricos da semiótica que procuram crer que no triângulo semiótico signo-objeto-interpretante ou coisa-ideia, só o lado esquerdo é pertinente. Segundo Netto, para estes pensadores,

“A semiótica deveria desinteressar-se pelo nível do objeto (da coisa, do evento, da experiência do real, da Secundidade), restringindo-se apenas ao estudo das relações estabelecidas entre o signo e o interpretante. Esta semiótica de Exclusão é, por exemplo, aquela pretendida por Louis Hjelmslev, cuja preocupação básica era com uma abordagem exclusivamente linguística do problema do sentido, deixando de lado tudo aquilo que fosse extralingüístico, que transcendesse a esfera linguística, isto é, o social, o psicológico, o fenomenal” (Netto, 1996:65).

A incapacidade do modelo diádico saussuriano de reconhecer referentes e omitir o lado direito do triângulo semiótico termina por constituir uma teoria do signo de relações abstratas autônomas, que exclui o homem e a realidade do seu campo. Conseqüentemente, a teoria semiológica é insuficiente para estruturar uma representação dos signos socioculturais a partir de uma perspectiva referencial. Ponto de vista essencial para

compreender os primeiros momentos da relação da criança com seus objetos e coisas, uma vez que não há, ainda, uma linguagem formalizada mediando a relação da criança com seu mundo. Assim, após a apresentação das funções semióticas que utilizaremos para realizar a descrição do desenvolvimento cognitivo, justificaremos a opção pela abordagem triádica do signo.

Necessitamos do referente. Necessitamos das coisas e objetos para estruturar uma teoria da mediação sociocultural. Necessitamos de um regime de signo que descreva, contando com sua dinâmica interna, a macro estrutura do referente no ato da significação. Só assim conseguiremos descrever as estruturas pré-lingüísticas de significação presente no primeiro universo de designação da criança.

Mas as críticas à semiologia não cessam aqui. De fato, para Dosse (1993:70), a abordagem de Saussure fecha a língua sobre si mesma: "O signo saussuriano só envolve, portanto, a relação entre significado (o conceito) e significante (imagem acústica), com exclusão do referente." (Dosse, 1993:70). E continua Dosse: "A função referencial, também chamada denotação, é, portanto reprimida." (Dosse, 1993:70) e

"Ele encerra a sua lingüística num estudo restritivo do código; separada de suas condições de aparecimento e de sua significação. Saussure fez, portanto, a escolha do signo contra o sentido, devolvido ao passado metafísico, escolha que se converterá numa das características do paradigma estruturalista." (Dosse, 1993:70).

Contudo, o mais grave, reside na demarcação do objeto de estudo da teoria de Saussure. A semiologia limita-se a

ter por objeto padrão de significação a língua, e não a fala e todo o universo de designação performático, emocional e cultural da enunciação. Insiste em conservar a língua como único objeto que pode dar lugar a uma racionalização científica da significação, e gera o problema de afastar, e mesmo recusar, o sujeito com seu momento histórico e cultural na compreensão do fenômeno lingüístico. Para Martinet (citado por Dosse, 1993:68), Saussure cede às pressões da sociologia e fracassa "em seu programa de estudar o fenômeno lingüístico em si mesmo e por si mesmo." De fato, para Saussure, tudo se passa ou deve se passar no estudo da língua como se ninguém falasse. Como se não houvesse micro-atualizações instantâneas da língua através da fala de cada sujeito, sempre submetido a estados emocionais, cognitivos e psicológicos singularizados. Ainda segundo Dosse:

"A linguística só tem acesso ao estágio de ciência, para Saussure, na condição de delimitar muito bem o seu objeto específico: a língua; e deve, portanto, desembaraçar-se dos resíduos da fala, do sujeito, da psicologia. O indivíduo é expulso da perspectiva científica saussuriana, vítima de uma redução formalista onde não tem mais seu lugar." (Dosse, 1993:73).

A distinção entre fala e língua, com a finalidade de obter um recorte científico do objeto de estudo, termina por ignorar aspectos decisivos da prática e atuação da língua, o que deixa Saussure distante dos elementos extralingüísticos da significação (como o próprio referente e as funções denotativas da língua) que terão que aguardar a semiótica de Peirce, assim como a filosofia linguística de Wittgenstein e Jonh L. Austin.

2.3 O Signo como Função Semiológica

Um signo não é uma entidade semiótica fixa. Diante das definições relatadas no início do capítulo, chegamos ao óbvio caráter funcional das operações de significação. A semiose é uma estrutura profundamente relacional, implicando elementos heterogêneos, mas constituintes de uma unidade semiótica. Para Hjelmslev, cuja teoria do signo e da significação tem por base os planos de conteúdo e expressão, a função signica semiológica se estabelece de forma semelhante à de Saussure, como observa Netto:

“Assim como na teoria de Saussure existe uma solidariedade entre significante e significado, sem o que não existe o signo, na de Hjelmslev também não existe função semiótica sem a presença simultânea da expressão e do conteúdo. Cada um destes funtivos pressupõe a existência do outro: a expressão só é tal porque exprime um conteúdo e o conteúdo só é tal porque é conteúdo de uma expressão.” (Netto, 1996:31-32).

e

“Segundo Hjelmslev, parece mais adequado usar a palavra signo para designar a unidade constituída pela forma do conteúdo e pela forma de expressão estabelecida pela solidariedade designada pelo nome de função semiótica.” (Netto, 1996:33).

Para Hjelmslev, a linguagem tem por fundamento ser dupla, como uma estrutura com duas faces, cuja interatividade produz a função semiótica e o ato de significação. Também para as concepções triádicas do signo,

de influência peirceana, a definição de signo como função pode ser abordada segundo a seguinte perspectiva:

“Um signo é uma relação triádica ordenada e completa. Quer dizer - e isto é de particular importância: ao contrário do que pode fazer crer o famoso triângulo de Ogden & Richards, o signo não é um dos elementos do triângulo, uma de suas pontas, um dos membros da relação. O signo é a reunião das três pontas, a relação toda e completa, a totalização dos três vértices do triângulo” (Netto, 1996: 66).

De fato, o signo é uma função, uma relação funcional completa. E especificamente a semiótica, ou semeiótica, como queria o próprio Peirce, propõe um entendimento lógico e analítico do fenômeno da significação com duas características cruciais para os nossos propósitos. Primeiro, que a proposta de uma unidade de análise semiótica, constituída a partir do funcionamento interno dos signos de mediação sociocultural, poderá realizar a revolução do “referente” em Vygotsky, levando ao núcleo da teoria sociocultural uma teoria de mediação semiótica que contemple o referente (enquanto coisa ou objeto, como já observamos). Segundo, que a semiótica permite abordar o fenômeno da representação através de alguns graus diferenciados de complexidade, oferecendo um versátil número de matizes lógicos para empreender uma descrição.

Aqui estamos compreendendo a atividade pedagógica como uma qualificação das “próteses” cognitivas, estruturadas com base nas propriedades de representação dos signos semióticos de mediação sócio-cultural. Portanto, é tarefa da pedagogia qualificar o universo semiótico de designação da criança, aperfeiçoar as estratégias de representação,

habilitar funções cognitivas e não ceder à hegemonia do conteúdo. Afirmar o protagonismo dos jogos semióticos nas séries iniciais da formação da criança implica no desenvolvimento dinâmico da cognição. A semiótica permite ao pedagogo promover a aprendizagem dinâmica, onde a perspectiva funcional da cognição prevalece sobre o treinamento estático das habilidades cognitivas. Devemos entender o signo, portanto, com uma função cognitiva e intelectual. Podemos entender uma função sígnica tanto do ponto de vista semiótico, com base em Peirce, ou de uma perspectiva semiológica, a partir de Saussure. No presente tópico trataremos da função sígnica semiológica, com base em Hjelmslev e Saussure.

Partimos, inicialmente, do algoritmo proposto por Saussure, que pode ser escrito como s/S , onde s é o significado e S o significante. Um texto literário, por exemplo, poderia ser entendido, do ponto de vista semiológico, como uma cadeia de signos linguísticos, onde os significantes estariam postos em sequência linear. O segundo princípio do signo linguístico, postulado por Saussure, autoriza a relação e o entendimento do texto literário como uma sucessão linear de signos linguísticos. O segundo princípio intitula-se "o caráter linear do significante", e versa: "O significante, sendo de natureza auditiva, desenvolve-se no tempo, unicamente, e tem as características que toma do tempo: a) *representa uma extensão*, e b) *essa extensão é mensurável numa só dimensão: é uma linha.*" (Saussure, 1995:84).

Além da forma de distribuição linear, de desdobramento causal no tempo, os significantes estão sujeitos às regras gramaticais, presos a formalizações claras, racionais e externas ao sujeitos, usuários cotidianos da língua. Um significante se liga a outro significante sob os auspícios de uma lógica rigorosa e sob algum desconforto do

imaginário, pois há uma forma prévia de enunciação a ser seguida para a externalização de qualquer disposição subjetiva. O curioso é que regime lógico-gramatical dita o ritmo preciso da sequência significativa, mas não assegura, retém ou aprisiona, o significado do texto literário. Ao fim pensamos que a cadeia significativa é um rigor de variáveis, de significados possíveis. Uma ordem rigorosa, mas de lacunas que guardam possibilidades únicas de preenchimento, e podem assumir muitos valores, coerentes ou não com a intensão do emissor ou fonador de significantes.

O significado, de fato, é constituído através de outro percurso. Resulta da dinâmica da cadeia significativa imbricada com o receptor ou leitor do texto literário, para continuar no exemplo, considerando, claro, o salto qualitativo do leitor sobre o texto e seu autor, alavancado na subversão subjetiva da polissemia de sua retórica própria, singular. Pode-se afirmar, ou defender, que estamos diante de um processo dialético exemplar. O próprio texto contém a possibilidade de sua negação. Aliás, é estruturado com engrenagens que realizarão sua negação, sabidamente.

O texto literário constitui exemplo privilegiado para investigar a função semiológica, uma vez que oferece um campo extenso de percepção que compreende todo o circuito da significação. Mas é no mínimo paradoxal a relação entre autor, texto e leitor. O texto é opaco, pois os signos são arbitrários e não representam seus referentes com continuidade ou coerência. Mesmo Peirce chega a falar da vacuidade do signo, fundamentalmente o signo simbólico, pois "signo algum consegue dar conta exata de seu objeto e assim, produzir um interpretante que o explique fielmente" (Pinto, 1995:34). A leitura do texto, por sua vez, é realizada através dos significados do próprio leitor, que apenas por questões culturais (compartilhadas) podem se

aproximar muito dos significados sugeridos pelo autor ou do conjunto de leituras de outros leitores e ter alguma garantia sobre o "valor" de sua leitura. Inclusive, é argumento fácil e corrente de muitos autores, que dizem que escrevem um romance e negam a autoria, afirmando que sua obra pertence à comunidade, à cultura de um povo, que ele é apenas um tradutor e um observador das características da coletividade. Autoria imaginária, ainda que existente de alguma forma em suas considerações. Visto assim, o texto teria tudo para não dar certo. Mas dá. E sobra. Sobra de uma forma muito especial, curiosa e específica, na semiose engendrada por cada subjetividade.

De um mergulho na gramática, o autor tenta dizer o indizível, pois não há como coletivizar disposições subjetivas, e o leitor, saltando da gramática, tenta decifrar o indecifrável, e só não é devorado porque o próprio leitor é sua esfinge. Ao primeiro faltam os significantes, ao segundo, a impermeabilidade parcial dos significados, ainda que os compartilhe de forma difusa e homogênea quando não há um compromisso de significação específico, como no caso da leitura de um texto literário. Um, o autor, parte da tradução de cadeias de significado (produzidas, por sua vez, em função das cadeias significantes de seu pensamento verbal), outro, de cadeias significantes, rumo ao desconhecido (até o momento da leitura) dos seus significados.

A possibilidade de divergências de retóricas se apóia em uma propriedade do signo linguístico, mais precisamente, no primeiro princípio do signo linguístico: "o *signo linguístico é arbitrário*." (Saussure, 1995:81). Com isso Saussure quer dizer que não há coerência de representação entre significante e significado. As duas partes do signo linguístico não compartilham extensões ou determinações

entre si. O que liga um signo a seu significante é uma convenção social, coletiva.

De fato, um signo linguístico não indica ou sugere sua decifração apenas com seus elementos constituintes. Para decifrá-lo devemos contar com a participação da comunidade da linguagem que o criou, condicionou e que o faz operar. Como vimos, para Saussure, o signo linguístico é arbitrário ou imotivado, o que significa dizer que o significado não compõe o significante com suas características. O fato é que uma convenção, como a do signo linguístico, sugere uma gama de prováveis significados a partir de uma estrutura fixa do ponto de vista estrutural, semiológico. Se o verso do significado é estético em multiplicidade, o reverso do significante é, sobretudo, ético em variações condicionadas. A possibilidade de retóricas divergentes reside no princípio de arbitrariedade do signo linguístico, que garante a liberdade e originalidade da significação em qualquer sistema particular de semiose.

Ocorre que o signo semiológico não é um "objeto" linguístico, detentor de propriedades específicas, não é uma entidade semiótica estática. Um signo é uma função (Epstein, 1991:28-32; Eco, 1997:39-40). Função sígnica que descreve um movimento ou dispositivo de significação; que estabelece a direção do fluxo de sentido com base na relação específica entre significado e significante, independente da semiose retórica atual e possível que um autor ou leitor possa empreender.

Considerando que uma função sígnica semiológica pode ser descrita como sugere Sylvain Auroux (Auroux, 1998:35), enquanto relação entre "som" da palavra (que tomaremos por significante), representado por **a** e a "idéia" que o som representa, (que tomaremos por significado), representado por **a***, temos as funções abaixo, com as "idéias" em função

do "som" das palavras, ou da fala, e sua função inversa, ou "fala" em função das "idéias".

Assim, podemos escrever:

i) $a^* = f(a)$

ii) $f_{-1}(a^*) = a$ (função inversa)

(Adaptado de Auroux, 1998:35)

Mas, considerando o exemplo do texto literário e substituindo **a** e **a*** pelo **S** (significante) e **s** (significado) de Saussure, respectivamente, teremos, as seguintes funções semiológicas:

(I) $f(s_n) = s_n/S_n$

Função sígnica semiológica do escritor. Função que converte significado em significante, retórica subjetiva em gramática objetiva, semântica em sintaxe. Primazia do significado e encontro/codificação a partir do significante. A emissão de sentido resulta da operação de oposição entre significantes na constituição do significado. Um contraponto: para a semiótica o autor só é capaz de significação a partir de seus próprios referentes e não da língua em que é capaz de se expressar.

(II) $g(S_n) = S_n/s_n'$

Função sígnica semiológica do leitor. Conversão da cadia significante do escritor (que tentou uma tradução de seus significados) em significados do leitor. Circuito reverso: da gramática objetiva para a retórica subjetiva e da sintaxe para a semântica. Primazia do significante e "escuta"/decodificação resultando um significado próprio.

Outro contraponto: para a Semótica o leitor sempre ler sem o autor, ou seja, a partir de seus próprios referentes, que são apenas sugeridos pelos signos (aqui significantes) do autor (o autor não emite significação, apenas modula, sugere a significação). Para a semiologia a relação é mais direta: o autor realmente emite significação contando apenas com a língua (o código) que domina.

$$(III) \quad (g \circ f)(s_n) = s_n/s_n'$$

Função sígnica semiológica composta do escritor ao leitor. O laço do significado entre leitor e autor. Aqui o leitor ideal é o próprio autor, quando $s_n = s_n'$. Mas autor e leitor tendem a coincidir em seus significados, na medida em que compartilham a mesma "bacia semântica" sociocultural. Para a semiótica a divergência é inevitável pois os referentes são distintos. Aqui reside o interesse da leitura: há maior possibilidade de troca se considerarmos bases referentes diversas para o ato de significação.

Podemos resumir as relações funcionais sugeridas acima com relação ao escritor e ao leitor a partir do gráfico abaixo, que reproduz a relação direta entre significados, a partir da função composta e a relação de mediação, realizada através dos significantes, a partir de duas funções simples. Assim, temos:

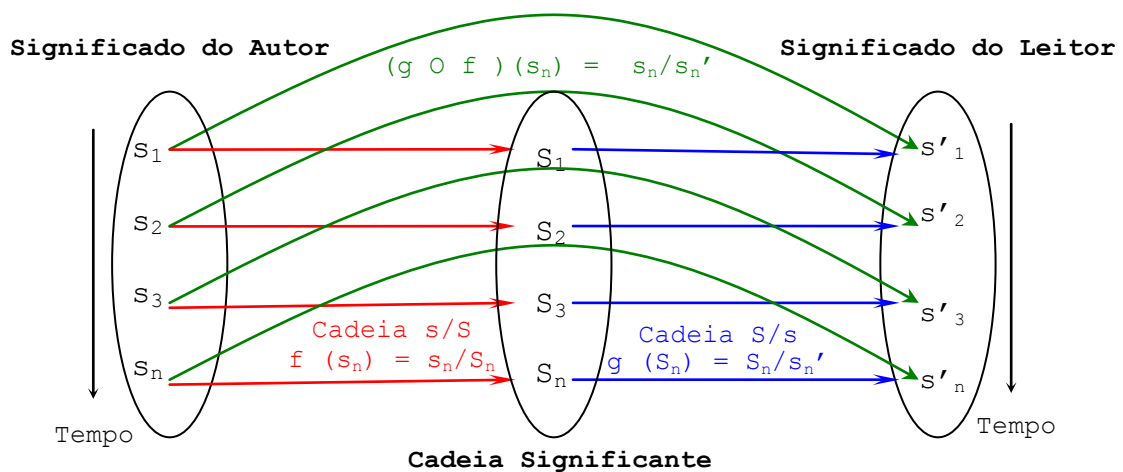


Figura 11 - Representação gráfica das Funções Semiológicas de Significado a Significado e de Significados mediados por Significantes.

Hjelmslev e Saussure estavam preocupados com uma abordagem exclusivamente lingüística do problema do significado, deixando de lado tudo aquilo que fosse extralingüístico, isto é, o social, o psicológico, o fenomenal. A semiótica de Peirce trabalha contra qualquer teoria do signo que afirme o estatuto formal das relações abstratas da língua como condição ideal para o estudo da significação. Não há significação pura. Não há significação independente das condições imediatas de sua enunciação e performance. Para estes autores, só o lado esquerdo do triângulo signo-objeto-interpretante interessava. Ou seja, a semiologia deveria desinteressar-se pelo referente (enquanto objeto ou coisa), pelo evento, pelas experiências, enfim, deveria descartar a secundidade. Deveria, ainda, restringir seu estudo às relações estabelecidas entre o signo e o interpretante.

2.4 O Signo como Função Semiótica

A relação triádica proposta pela semiótica de Peirce não é uma simples relação entre três elementos de significação. Aqui a simultaneidade da relação entre os

três elementos é decisiva e leva a semiótica a pensar o signo como uma função integrada. A sedutora flexibilidade da estrutura de significação proposta por Peirce resulta da possibilidade de associar cada um dos três lugares do triângulo semiótico a elementos distintos de significação. O recurso gera uma imensa gama de signos e propriedades semióticas, que pretendemos correlacionar com as habilidades cognitivas descritas por Vygotsky.

Hoje compreendemos a disposição triádica da semiótica como um complexo de relações triádicas, que pode ser pensada de modos diferentes, dependendo do caráter dos elementos que estão compondo uma determinada estrutura de significação. Aqui desenvolveremos uma notação específica para cada modo ou tipo de composição semiótica, considerando os elementos postulados por Peirce. Contudo, já podemos adiantar a propriedade fundamental do signo semiótico: a *semiose infinita*. Em outras palavras, a significação é infinita. Mil vezes que se fale da mesma coisa ou objeto de pensamento, mil significações ocorrerão. Isto porque uma função só representa ou apresenta um objeto em apenas um aspecto ou qualidade e nunca poderá dizer todo o objeto ou descreve-lo funcionalmente de forma completa. A repetição e a descrição são frações que somadas nunca chegam a um número inteiro. Um signo e sua função operam em dimensões fracionárias e fracionadas. De fato,

"a semiótica é uma ciência que trata não só dos símbolos, mas de todas as espécies de signos, das relações triádicas autênticas, representações, de todas e quaisquer formas de linguagem. É a ciência da Terceiridade. A Semiótica é o estudo abstrato de todos os possíveis tipos de signo, seus modos de significação, de denotação e de informação, e o todo de seus comportamentos e

propriedades, na medida em que não são acidentais” (Bacha, 1998:45).

Notamos que a semiótica pode oferecer categorias de significação para a análise e descrição da cognição em cada fase ou etapa do desenvolvimento infantil. Para tanto, as funções semióticas estabelecem um território de significação, estruturado semioticamente, para a ação e o desempenho das habilidades cognitivas.

“Também quando pretende-se estudar a classificação dos signos é indispensável entendê-los como uma correlação de variáveis. Esta perspectiva (da função signica) pode esclarecer estas classificações que seriam melhor chamadas de classificação da função signica.” (Epstein, 1991:47).

As semiologias de origem diádicas tendem a associar apenas duas variáveis ao signo e a sua função: o significante, situado no plano da expressão, e o significado, situado no plano do conteúdo. De fato, as semióticas de origem triádica, por sua vez, levam em conta também os objetos, ou o referente, daí a inclusão em seus dispositivos de significação de signos não arbitrários, não simbólicos, ou seja, motivados, como os índices e os ícones. O signo não é, então, um objeto com determinadas propriedades, mas uma relação ou, antes, uma função, já que tratamos de um tipo de relação com trânsito específico entre funtivos, ou elementos funcionais.

Para Peirce, os signos podem ser divididos de três formas, segundo três tricotomias:

- I Quanto a sua natureza material própria, como se apresenta à realidade, sua constituição física;
- II Quanto a sua relação com o Referente (enquanto objeto ou coisa);
- III Quanto a sua relação com o Interpretante.

A primeira divisão, ou primeira tricotomia é aquela que considera o signo em si mesmo, independente de outra coisa. Assim, o signo pode ser um:

1. **Qualisigno:** o que se apresenta como mera qualidade: "Uma qualidade que é um signo. Não pode atuar como signo até que se corporifique; mas esta corporificação nada tem a ver com seu caráter como signo." (Peirce, 1995:52).
2. **Sinsigno:** um existente concreto, "algo singular ou conjunto de singulares numa relação existencial com seu objeto" (Bacha, 1998:48); "... uma coisa ou evento existente e real que é um signo" (Peirce, 1995:52).
3. **Legisigno:** o que se apresenta como regra ou lei geral, governando a ocorrência de particulares, "... é uma lei que é um signo" (Peirce, 1995:52); "... todo Legisigno requer Sinsignos." (Peirce, 1995:52).

A segunda tricotomia dos signos é a que será adotada na presente dissertação, considerando que as relações de significação que a criança desenvolve com o mundo parte, inicialmente, de construções objetais, como assinala Vygotsky ao longo da formação dos conceitos na criança. Assim, diante da segunda tricotomia de Peirce, estabeleceremos já a notação que utilizaremos no próximo capítulo para a descrição do desenvolvimento cognitivo. De

fato a segunda tricotomia se realiza na dependência da relação do signo com seu objeto, além de tratar-se da característica decisiva que diferencia a abordagem triádica de Peirce da diádica de Saussure. Sem esta tricotomia não haveria maiores razões para abandonar Saussure. E de acordo com a segunda tricotomia, um signo pode ser denominado:

1. **Ícone:** "o ícone não tem conexão dinâmica alguma com o objeto que representa: simplesmente acontece que suas qualidades se assemelham às do objeto e excitam sensações análogas na mente para a qual é uma semelhança." (Peirce, 1995:73); "Qualquer coisa, seja uma qualidade, um existente individual ou uma lei, é Ícone de qualquer coisa, na medida em que for semelhante a essa coisa e utilizado como seu signo." (Peirce, 1995:52); ou seja, "a única relação que ele pode ter com aquilo que o torna presente é de semelhança (Bacha, 1998:49).
2. **Índice:** "O índice está fisicamente conectado com seu objeto; formam, ambos, um par orgânico, porém a mente interpretante nada tem a ver com essa conexão, exceto pelo fato de registrá-la, depois de ser estabelecida." (Peirce, 1995:73); "Psicologicamente, a ação dos índices depende de uma associação por contiguidade, e não uma associação por semelhança ou de operações intelectuais" (Peirce, 1995:76); "Os índices podem distinguir-se de outros signos, ou representações, por três traços característicos: primeiro, não têm nenhuma semelhança significativa com seus objetos; segundo, referem-se a individuais, unidades singulares, coleções singulares de unidades ou a contínuos singulares;

terceiro, dirigem a atenção para seus objetos através de uma compulsão cega.” (Peirce, 1995:76); enfim, um índice é “Um signo, ou representação, que se refere a seu objeto não tanto em virtude de uma similaridade ou analogia qualquer com ele, nem pelo fato de estar associado a caracteres gerais que esse objeto acontece ter, mas sim por estar numa conexão dinâmica (espacial inclusive) tanto com o objeto individual, por um lado, quanto, por outro lado, com os sentidos ou a memória da pessoa a quem serve de signo.” (Peirce, 1995:74).

3. **Símbolo:** “O símbolo está conectado a seu objeto por força da idéia da mente-que-usa-o-símbolo, sem a qual essa conexão não existiria.” (Peirce, 1995:73); “Todas as palavras, frases, livros e outros signos convencionais são símbolos.” (Peirce, 1995:71); “Um símbolo genuíno é um símbolo que tem um significado geral.” (Peirce, 1995:71); “O símbolo é *aplicável a tudo o que possa concretizar a idéia ligada à palavra*; em si mesmo, não identifica essas coisas. Não nos mostra um pássaro, nem realiza diante de nossos olhos, uma doação ou um casamento, mas supõe que somos capazes de imaginar essas coisas, e a elas associar a palavra.” (Peirce, 1995:73).

Aqui Peirce engloba toda a semiologia em apenas uma das definições de signo simbólico. Neste ponto cabe uma ressalva de Netto (1996:59), afirmando que na semiologia de Saussure não é possível aplicar o conceito ou a palavra símbolo para designar o signo linguístico, porque de forma contrária a Peirce, para Saussure, o símbolo nunca era completamente arbitrário. O signo sim é imotivado,

arbitrário e convencionado. Mas observamos que o modelo de Saussure, ainda por conta de sua estrutura diádica tem

"(...) o inconveniente de permitir que o termo "objeto" aparecesse em lugar do termo "signo" - confusão evitada por Peirce uma vez que signo e objeto são duas entidades distintas - deve-se ressaltar que não há vestígio na doutrina de Saussure, de estudos mais aprofundados sobre a natureza do signo e do símbolo que pudessem tornar convincentes a descrição de ambos. Assim, diante da força da coerência interna da teoria de Peirce, torna-se mais adequado, senão imperioso, aceitar com Peirce que o signo linguístico é um signo do tipo simbólico exatamente porque é arbitrário." (Netto, 1996:59).

E a terceira divisão, ou terceira tricotomia, considera o signo com relação a seu Interpretante. Aqui o signo pode ser um:

1. **Rema:** signo que funciona para seu interpretante como signo de algo que pode ou não se verificar, um signo de possibilidade: "é um signo de possibilidade qualitativa, ou seja, é entendido como representando esta e aquela espécie de Objeto possível." (Peirce, 1995:53).
2. **Dicente:** na relação signo-interpretante, um signo dicente é capaz de ser afirmado e, portanto, pode assumir valor lógico, verdadeiro ou falso, por exemplo. "é um Signo que, para seu Interpretante, é um Signo de existência real." (Peirce, 1995:53).
3. **Argumento:** signo cujo objeto é uma lei geral na sua relação com o Interpretante. "Um *Argumento* é um

Signo que, para seu Interpretante, é Signo de lei.”
(Peirce, 1995:53).

Contudo, estas três tricotomias de signos foram reunidas por Peirce em três categorias correspondentes, denominadas primeiridade, secundidade e terceiridade. Trata-se de um esforço de Peirce para analisar e postular formas ou propriedades universais dos fenômenos, inclusive de significação; base fundamental para qualquer ciência e das possibilidades de conhecimento do homem sobre o mundo. De fato, a fenomenologia constitui a base fundamental de toda a filosofia peirceana (Bacha, 1998:25). Assim, ainda segundo Bacha (1998:25), os fenômenos aparecem primeiro como liberdade, em segundo como alteridade e, em terceiro como ordem.

A **Primeiridade** abarca o campo do sensível e do qualitativo, estando ligada, inclusive, às idéias de indeterminação, potencialidade e originalidade.

A **Secundidade** recobre o nível da experiência, da coisa, do evento e do acontecimento, da ação e da reação, do esforço e da resistência, do mundo físico e suas manifestações de força e ocorrências.

A **Terceiridade** refere-se às idéias de generalidade, representação e mediação. Em última análise refere-se ao pensamento, à razão, e vai corresponder à definição de signo genuíno como um processo relacional em três termos (signo, referente, interpretante).

E a partir desta subdivisão, relacionamos as categorias fenomenológicas de Peirce com sua tricotomia, como sugere Netto (1996:62) no seguinte diagrama:

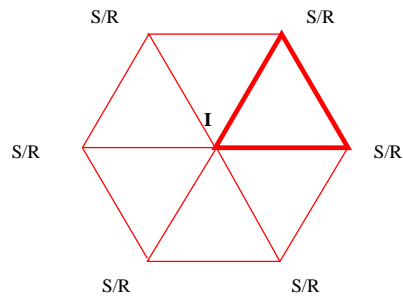
DIVISÃO DOS SIGNOS			
Categoria	O signo em relação a si mesmo	O signo em relação ao objeto	O signo em relação ao interpretante
Primeiridade	Qualissigno	Ícone	Rema
Secundidade	Sinsigno	Índice	Discente
Terceiridade	Legissigno	Símbolo	Argumento

Tabela 1 - Destaque da Tricotomia do Signo segundo a qual estabelecemos as Funções Semióticas para a Descrição do Desenvolvimento Cognitivo. Diagrama adaptado de Netto (1996:62).

A seguir as funções semióticas serão compostas segundo o triângulo semiótico, descrevendo graficamente as propriedades de cada função. Assim, para a função indiciática e icônica, onde a sincronia dos eventos é fundamental para as crianças, como veremos no próximo capítulo, os triângulos são dispostos em contado lado a lado, de forma a desenhar um hexágono, obtendo assim o complexo signo/referente (S/R) e o Interpretante de ampla significação.

Função Semiótica Indiciática

Representaremos graficamente a função semiótica indiciática através da figura abaixo, considerando a sincronia do fenômeno indiciático de significação, calcado e fundado na experiência imediata, tangível. Aqui, o vestígio físico da vivência sensorial imediata estrutura o próprio signo, cujo referente comporta-se como uma coisa (e não como um objeto), como o que existe e conheço, ou passo a conhecer enquanto existência concreta. Devemos observar que o triângulo em destaque será resgatado como triângulo semiótico indiciático, assim como o triângulo icônico e o simbólico também, já em destaque em suas respectivas representações gráficas:



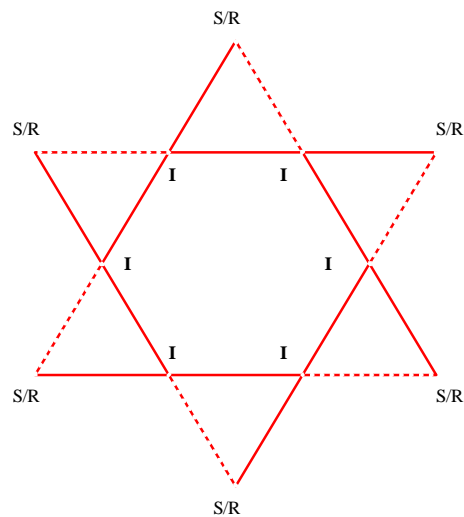
$$F(I) = I \rightarrow (S \rightarrow R)_{n+1}$$

Figura 12 - Diagrama da Função Semiótica Indiciática.

Onde I é o interpretante, S o signo e R o referente. E a seta sem barra (\rightarrow) indica uma relação motivada. Lê-se: para todo e qualquer Interpretante I, temos $n+1$ relações **motivadas** entre I e o núcleo S/R (Signo/Referente). O núcleo S/R significa de a apresentação física do referente enquanto coisa constitui-se como signo de si mesmo para a criança. Por exemplo: o signo de pai (S) é o rosto ou o conjunto de manifestações sensoriais (R) causadas pela própria "coisa" pai. O interpretante (I) é único, pois a criança ainda não compartilha do universo da significação de sua cultura.

Função Semiótica Icônica

A função semiótica icônica será dada pela figura que segue, considerando a sincronia parcial no fenômeno icônico de significação. Aqui já há um pequeno descolamento do signo com seu referente, ainda que o próprio signo permaneça parcialmente motivado pelo referente (observe que o núcleo S/R ainda não se dissipou). Contudo, a criança já formula interpretantes independentes para os núcleos S/R. Estamos diante do primeiro ensaio de designação, pois cada interpretante indica um núcleo S/R específico.



$$F(I) = I \rightarrow (S \rightarrow R)_{n+1}$$

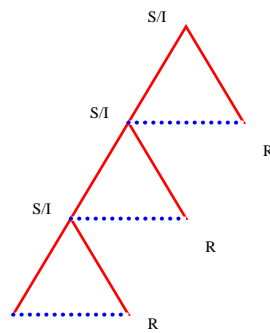
Figura 13 - Diagrama da Função Semiótica Icônica.

Lê-se: para todo e qualquer Interpretante I, temos n+1 relações parcialmente **motivadas**, representada pela seta barrada (\rightarrow) entre a unidade S/R.

Função Semiótica Simbólica

Dada a diacronia do fenômeno simbólico de significação (vinculado ao significado e aos processos históricos de montagem dos recursos coletivos de enunciação) temos a dissolução do núcleo S/R e a formação do complexo Signo/Interpretante (S/I). Isto quer dizer que a criança passou a associar e a indicar os referentes (coisas e objetos de pensamento) a partir das matrizes de significação estabelecidas na sua cultura. Ou seja, agora quem influencia os interpretantes (I) da criança são os signos socioculturais, constituídos historicamente. O referente deixou de motivar o interpretante da criança, deixou de coincidir com o próprio signo. Nesta fase a

criança passa a lidar com a significação imotivada e simbólica.



$$F(I/S) = I/S \rightarrow R,$$

ou $F(R) = R \rightarrow (I/S)_n$ a partir do referente

Figura 14 - Diagrama da Função Semiótica Simbólica.

Lê-se: para todo complexo Interpretante/Signo (I/S) temos uma relação **imotivada** com o referente. Ou, para todo referente (coisa ou objeto), temos complexos, ou unidades Interpretante/Signo em sua dinâmica de significação.

3 UMA DESCRIÇÃO SEMIÓTICA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Como demonstramos no capítulo anterior, podemos estruturar funções semióticas de modo análogo às funções semiológicas, descrevendo, inclusive, as propriedades de significação de cada signo semiótico. É a partir da formalização estrutural das funções sígnicas semióticas que estaremos aptos a descrever o desenvolvimento das habilidades cognitivas, uma vez que as funções semióticas admitem a possibilidade de uma apreensão processual do fenômeno da significação.

A opção de regime semiótico para descrever o desenvolvimento cognitivo recai, então, sobre a semiótica de Peirce, considerando que a teoria do signo peirceana traz em suas formulações uma ampla modulação do fenômeno da significação. A compreensão que propõe da semiose, por exemplo, está fundada em uma diversidade de graus de intensidade da representação, tomando desde vestígios da *coisa* representada (o campo indiciático, aquilo que existe, independente do que conheço) ao *objeto* representado (o campo propriamente simbólico, aquilo que conheço, independente de sua existência). Assim, cada função semiótica descreve o ato de significação a partir de um regime específico de signos e propriedades semióticas. Além dos motivos apresentados no capítulo anterior, atentamos, também, para o fato da base mediática da proposta peirceana, considerando o sujeito e os elementos "extralingüísticos" ativos na significação e na produção ou reprodução da significação.

Como observamos na introdução, o caráter mediador dos signos culturais também foi notado, estudado e descrito nas teses, nos pressupostos, e na produção intelectual da Teoria Histórico-Cultural. Com efeito, o conjunto dos signos operantes em uma cultura constitui o espaço onde se montam os fluxos intersubjetivos e intra-subjetivos de significação, onde se passa a constituição de equipamentos semióticos estruturantes dos processos psicológicos superiores e das habilidades cognitivas, além de ser o plano onde se desenvolvem as técnicas de apreensão dos dispositivos coletivos de enunciação, aqui com destaque para as estratégias pedagógicas de transmissão da lógica de significação em voga, como hegemônica, em uma determinada cultura ou microcultura.

Nas dobras (internalização do tecido de significação externo ao sujeito) da "máquina semiótica" abstrata, os bens semióticos de uma coletividade estruturam os elementos da cultura: todo fenômeno subjetivo, como os sonhos, construções imaginárias ou representações afetivas, ou mesmo objetivos, como o movimento dos corpos, as teorias científicas, os mitos, as filosofias e as religiões, enfim, toda produção simbólica é mediada de homem a homem através dos signos. Todo processo ou dispositivo de significação simbólica está assentado na propriedade semiótica de estar por outra coisa para alguém, em diversos graus de referência e representação. De fato, não fugiu a John Locke que "... foi necessário ao homem desvendar certos sinais sensíveis externos, por meio dos quais estas idéias invisíveis, das quais seus pensamentos são formados, pudessem ser conhecidas dos outros..." (Locke citado por Epstein, 1991:18). Assim, diante de um desencontro marcado dos sentidos que não se coletivizam, remarcamos indefinidamente o encontro dos sentidos através dos significados (sinais sensíveis) que se coletivizam. São

referências comuns (coletivas) que ganham consistência à medida que se desdobram ao longo da história e de modo análogo ao longo do desenvolvimento infantil. As referências de designação (significados) compartilhadas culturalmente tocam apenas em alguma medida (sob algum aspecto ou qualidade, para falar dos ícones e dos símbolos em Peirce) o sentido próprio e único de cada sujeito de quem são a interface sensível, compartilhada.

Agora demonstraremos como a mediação cultural, ou sociocultural, através da função sígnica e de seus regimes semióticos específicos, dotam habilidades naturais do homem, como a memória, de recursos não naturais, desenvolvidos historicamente em ambiente cultural, introduzindo novas relações entre os objetos, os acontecimentos e a cognição humana. Os recursos simbólicos ligados à memória são um bom exemplo: palavras, números, um nó em um lenço, e outros recursos de mediação mnêmica, usados por seres humanos para melhorar seu desempenho possuem o caráter de signo, desde signos indiciáticos, que operam em funções indiciáticas, a signos simbólicos, que operam funções simbólicas. Estamos lidando com artefatos socioculturais, desenvolvidos coletivamente para dominar, qualificar, controlar e coletivizar os processos psicológicos superiores. O homem, portanto, é quem convencionou os estímulos (signos) que podem servir como meios de operar (mediar) habilidades cognitivas (Verr, Valsiner, 1996:241).

Ao passo em que há uma mediação sintática, da construção coletiva dos códigos sígnicos (os fonemas para a fala, ou as letras para as palavras, por exemplo) para a comunicação e a cognição, há também uma mediação semântica (sentido e significado) e, outra, pragmática (performática ou representacional). Todas discorrendo sobre a utilização dos signos, suas propriedades e referências, gerando

basicamente dois modos de operar a significação na cultura, inclusive, e é o que nos interessa, com finalidade pedagógica: a reprodução sociocultural dos significados (representacional) e produção dos sentidos (performática). No último capítulo trataremos de forma específica algumas implicações da aplicação de uma pedagogia do sentido e de uma pedagogia do significado.

3.1 Elementos para Descrição do Desenvolvimento Cognitivo

Na presente seção estabeleceremos os elementos de composição da descrição semiótica do desenvolvimento cognitivo. De uma forma ou de outra, muitas das propriedades e qualidades dos elementos que serão apresentados aqui já foram insinuadas e mesmo demonstradas nos capítulos precedentes. Realizaremos, no entanto, uma síntese, estruturando e sugerindo uma relação entre conceitos de origem semiótica, em Peirce, e de mediação e suas peculiaridades, em Vygotsky. Retomaremos, então, o triângulo semiótico de Ogden e Richards (1923), já apresentado em seus fundamentos (ver capítulo 2 - Sobre o Regime de Signo Adotado) e os conceitos de sentido e significado (desenvolvidos por Vygotsky).

3.1.1 Os Triângulos Semióticos: o Indiciático, o Icônico e o Simbólico

Como já demonstramos no final do capítulo anterior, o triângulo semiótico pode servir como base de representação para operações funcionais com signos. Aqui, apresentaremos os triângulos indiciático, icônico e simbólico ressaltando características mais específicas de cada um, o que não foi plenamente possível na demonstração das funções sígnicas semióticas.

Pois bem, ainda que um dos vértices do triângulo semiótico seja denominado de signo, devemos insistir que, em realidade, a função sígnica é a relação triádica completa. O signo não é apenas um dos elementos do "triângulo funcional". O signo enquanto operação de significação é a composição, em uma relação de coexistência, de combinações específicas (segundo o regime implicado, índice, ícone, símbolo) dos três vértices do triângulo; uma ação lógica simultânea que implica os três elementos do triângulo em uma única operação de representação. Assim, temos a representação abaixo para o triângulo semiótico simbólico.

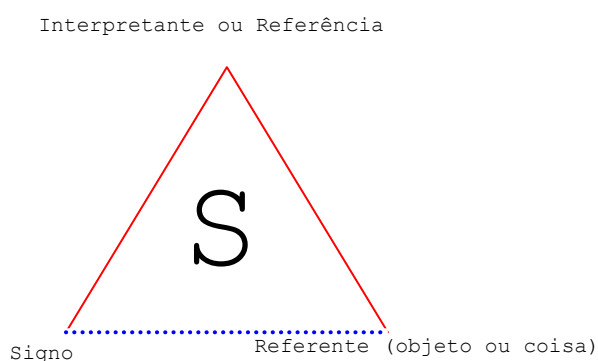


Figura 15 - O Triângulo Semiótico Simbólico.

Entre os elementos representados no triângulo pode haver uma diversidade de relações, basta considerar os regimes de signos que podem operar sua estrutura. No entanto, o caráter dominante da função semiótica resulta, basicamente, de uma relação, combinada de forma distinta em cada regime de significação. Trata-se da relação entre o elemento Signo e o elemento Referente. Daí as linhas dos lados do triângulo serem cheias e a linha da base do triângulo ser pontilhada. As linhas cheias indicam uma relação causal, uma relação que se altera apenas enquanto conjunto relacional, entre índice, ícone e símbolo; e a

linha pontilhada, designa uma relação atribuída e convencionalizada.

Com efeito, entre o Signo e o Interpretante há uma relação de causalidade, considerando que o signo criará na "mente" do interprete um outro signo, como observamos no modelo de comunicação semiótica. O signo interpretante compõe a cognição de um sujeito a partir de uma cinética semiótica entre o signo (traço sensível da significação) e o próprio interpretante, como signo resultante, equivalente sensível para o sujeito, especificamente, do signo indutor.

Entre o referente e o interpretante a relação causal reside no fato de que nos referimos (causamos referência) sempre a um determinado referente sensível (coisa) ou inteligível (objeto) que demanda uma determinada significação. A relação atribuída, por sua vez, significa que entre o objeto e o signo não há uma determinação necessária (sobretudo para o signo simbólico e em medida reduzida para o signo icônico), ou uma relação motivada, para lembrar a semiologia. Por exemplo: não há nada na palavra "relógio" de componha ou se assemelhe, ou mesmo reproduza partes ou características do objeto ou coisa relógio em algum aspecto ou qualidade. Não há um único elemento na palavra "relógio" que contenha uma característica geral das coisas que nos leva a designar "relógio" como seu signo. A imagem acústica e gráfica da palavra "relógio" não resgata em sua forma e aparência, um único traço do objeto que representa. Não há, portanto, uma extensão das características do objeto representado no signo que lhe representa sob algum aspecto ou qualidade para alguém. Ainda dito de outra forma: não há em sua representação, através do signo que lhe representa, a continuidade de um traço que caracteriza o relógio como relógio. Ou, ainda, não há motivação fonética ou gráfica na composição do signo gráfico ou fonético "relógio". Trata-

se, portanto, de um signo, ou significação, convencionada culturalmente.

Com efeito, Peirce (Peirce, 1995:45-55), quando realiza a sua divisão dos signos e estabelece as três tricotomias (ou propriedades do signo com relação ao interpretante, ao objeto e ao próprio signo, como já vimos), sugere em sua segunda tricotomia, a que analisa a relação do signo com o objeto, uma hierarquia da capacidade arbitrária dos signos, descrevendo tanto signos com elevado grau de motivação e vínculo direto com o objeto que representam, como os índices e alguns ícones e signos "distantes" dos seus objetos, "imotivados", simbólicos. Os signos vinculados aos seu referente, como os ícones, são convencionados com base em uma motivação sensível, não resultam de uma relação atribuída livre. Estes signos, de forma contrária aos signos simbólicos trazem em sua estrutura fonética ou gráfica um traço que identifica o objeto que representam. Ou melhor, são compostos com um ou mais traços do objeto que representam. Estamos nos referindo ao índice e ao ícone, signos de elevada motivação e reduzida capacidade de representação arbitrária. De fato, retomando ainda outra definição Peirce, temos que

"Um signo é um ícone, um índice ou um símbolo. Um ícone é um signo que possuiria o caráter que o torna significante, mesmo que seu objeto não existisse, tal como um risco feito a lápis representando uma linha geométrica. Um índice é um signo que de repente perderia seu caráter que o torna um signo se seu objeto fosse removido, mas que não perderia esse caráter se não houvesse interpretante. Tal é, por exemplo, o caso de um molde com um buraco de bala como signo de um tiro, pois sem o tiro não teria havido buraco;

porém, nele existe um buraco, quer tenha alguém ou não a capacidade de atribuí-lo a um tiro. Um símbolo é um signo que perderia o caráter que o torna um signo se não houvesse um interpretante. Tal é o caso de qualquer elocução de discurso que significa aquilo que significa apenas por força de compreender-se que possui essa significação. " (Peirce, 1995:74).

Assim, admitindo a motivação "física, concreta, vestigial" dos signos indiciáticos, consideramos para sua representação estrutural, e em certa medida também para os signos icônicos e suas respectivas funções, o triângulo semiótico constituído de linhas inteiras, o que designa uma relação causal entre os três componentes da relação triádica e, particularmente, entre o signo e o referente. Desta forma, obteríamos a representação gráfica de um triângulo semiótico indiciático. Em realidade, estamos diante de duas modalidades de motivação signica: uma motivação indicial, que determina o signo através da continuidade causal de uma ação do referente (trata-se, portanto, de um vestígio da coisa) e, uma motivação icônica que influencia a composição do signo através da extensão de uma semelhança do referente, sugerindo o objeto ou a coisa através de uma característica, uma similitude.

As onomatopéias são um bom exemplo de signos icônicos. São signos lingüísticos motivados, uma vez que sugerem o referente representado através da reprodução e expressão de um traço característico da coisa ou do objeto. Com efeito, chamar o objeto relógio de "tic-tac" compreende uma relação de causalidade ente o signo e o objeto, pois o componente fonético do signo lingüístico "tic-tac" é uma reprodução de um traço característico do objeto representado, o som que produz em seu funcionamento, um "território existencial

sonoro da coisa". O mesmo princípio pode ser aplicado, também, para os signos "miau" quando se refere a um gato, ou "vrumm" para designar um carro ou avião. A abordagem das onomatopéias enquanto padrão de significação é possível na semiótica peirceana porque na perspectiva triádica o referente participa da significação enquanto funtivo, ou seja, opera como elemento catalisador do processo de significação de sentido ou de significado. Uma compreensão semelhante se aplica aos índices, ou às funções indiciáticas e suas significações. Diante de uma folha de árvore ou de uma pegada, o sujeito se relaciona, em semiótica, com uma ação física, causal, motivada da coisa, desnecessária, como analisamos, na semiologia de Saussure. Trata-se de um vestígio, da constatação da coisa a partir de um traço concreto de sua ação, motivação que independe da existência do interpretante, como descreve Peirce na citação acima. Assim, uma representação do triângulo semiótico indiciático teria na base do triângulo convencional (o triângulo para função simbólica) uma linha cheia revelando o caráter motivado e causal da relação entre signo e referente na função indiciática. Representaremos, então o triângulo semiótico indiciático da seguinte forma:

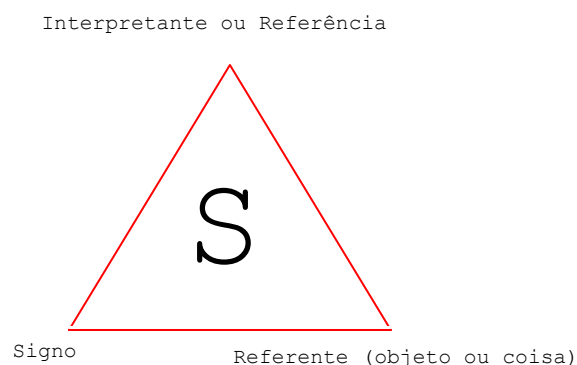


Figura 16 - O Triângulo Semiótico Indiciático.

Assim, para um discurso indiciático do referente enquanto coisa teremos os vestígios da ação do referente no mundo, como a folha, a fumaça ou a pegada e, para o referente enquanto objeto, teremos a narrativa ou a exclamação (ou qualquer outro vestígio emocional/afetivo) a partir do que conheço, exista ou não.

Para o Triângulo Semiótico Icônico uma notação semelhante é válida, admitindo um grau intermediário de representação, ou causalidade "filtrada" ou "fracionária". Estamos diante de um nível intermediários de representação e de referência. Um amplo espectro que especifica desde relações de significação com maior poder de motivação, como os hipoícones (caso dos protótipos, ou das fotos, para os que defendem a foto com sugestão da coisa e não um vestígio da coisa), até os ícones puros, traços que remetem ao referente de forma vaga, como os sinais :-), para um rosto feliz e ;-(para choro. Então temos uma linha pontilhada na base do triângulo com espaços não tão pronunciados como no primeiro triângulo, o triângulo da função simbólica, que revela a arbitrariedade e a motivação simultânea do signo icônico. Assim, temos o triângulo abaixo:

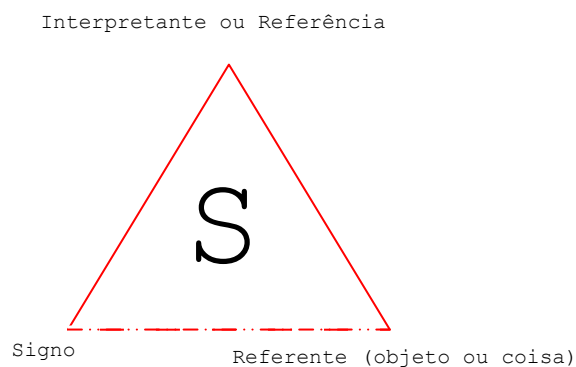


Figura 17 - O Triângulo Semiótico Icônico.

Ainda como exemplo de significação icônica a partir do referente enquanto objeto, temos a ilustração a um só tempo livre e estilizada do artista (cubismo, surrealismo). A

significação icônica a partir do referente enquanto coisa, por sua vez, pode significar a ilustração "motivada" do artista, como uma caricatura ou o realismo, ou mesmo uma foto. Claro que os exemplos extrapolam a representação gráfica, abarcando o próprio texto literário, enquanto descrição "motivada" de um referente.

3.1.2 Os Planos do Sentido, o Plano do Significado

Lembramos que para a linguística clássica, sentido e significado eram conceitos praticamente sinônimos, só recentemente algumas "ciências" da linguagem começaram a sugerir distinções entre ambas. Ainda que os conceitos de sentido e significado tenham adquirido diversas definições em muitas teorias psicológicas, pedagógicas, lingüísticas e semióticas, pensamos que a abordagem e o conjunto das definições proposto por Vygotsky e seus colaboradores articula de forma original e consistente ao menos três das áreas estratégicas que lidam com a aplicação direta destes conceitos, a saber: a psicologia, a pedagogia e a semiótica.

Vygotsky toma os conceitos de sentido e significado como noções capazes de participar da descrição do desenvolvimento cognitivo humano, considerando aqui tanto a formação dos conceitos científicos pela criança, a partir dos conceitos espontâneos, quanto o papel mediador da cultura na constituição do modo de "funcionamento" psicológico da criança.

O processo de produção do sentido, para Vygotsky, é singular e corresponde às construções sígnicas resultantes de uma prática individual dos recursos mediáticos de uma determinada cultura. O significado, por oposição, é o sentido socializado, um consenso semântico praticado pela comunidade sob determinados signos ou formas de

significação. Do ponto de vista semiótico sugerimos que a produção de sentido é essencialmente indiciática e parcialmente icônica, pois impressões subjetivas e performances de significação não são passíveis de transmissão direta e unívoca. Antes, alcançam o outro através de signos compartilhados, os significados simbólicos, excessivamente polissêmicos. Os significados, por sua vez, resultariam dos processos de significação simbólica, de sentidos que foram socializados (inclusive e, sobretudo, historicamente). Ainda que arbitrários, o significado adquire consistência de designação, pois são operados em consenso coletivo. De fato, para La Taille:

“O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável da palavra, compartilhada por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo” (La Taille, 1992:80-82).

A permanência do significado sobre a diversidade de significação dos sentidos (gerados em função da mediação de um único interpretante para núcleos de referente/signo (S/R), dado pelas funções indiciáticas e icônicas), institui modelos de representação aos quais devem dirigir-se diversas investidas cognitivas que a criança gera nas sucessivas tentativas de se aproximar do significado coletivo. Veremos no último capítulo que a performance de uma pedagogia do sentido pode subverter (como também fazem os poetas) as relações de significação convencionais que se

passam no plano do significado, prioritária para uma pedagogia do significado.

Ou seja, a criança deve ajustar e condicionar seu repertório de "interpretantes" a um ou outro complexo S/R, pré-estabelecido e convencionado na cultura, dado no plano do significado. O uso que a criança faz de um processo de significação inicialmente tende ao sentido, pois sua motivação é concreta, sincrônica e vestigial no centro de um plano de sentido autônomo, com um conjunto limitado de acontecimentos. Em outras palavras, podemos dizer que por não dominar a função sígnica simbólica, a criança não pode, nos primeiros momentos do desenvolvimento mediático, compartilhar significados. Por operar com signos motivados (primeira função semiótica a se diferenciar) a criança não se apega ao significado coletivo atribuído a uma determinada palavra ou signo simbólico, por exemplo. Mas, se fixa no objeto e em suas características, lidando com a representação a partir da matriz do sentido e não do significado. Para Angel Pino

"...o *sentido* é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. É um todo fluído e dinâmico, com zonas de estabilidade variável, uma das quais, a mais estável e precisa é o *significado*. Este é uma construção social, de origem convencional (ou sócio-histórica) e de natureza relativamente estável. As alterações de sentido não afetam a estabilidade do significado." (Pino, 1991:39)

Desta forma, compreendemos que o plano do sentido é extremamente heterogêneo e volátil, sendo determinado por situações contextuais, objetivas e/ou subjetivas, da criança. O significado, por sua vez, estende sua

consistência além dos limites de um único indivíduo e garante a extensão de sua referência, ou do conjunto de seus referentes. De fato, o significado pertence a um tempo longo, o tempo histórico. Assim, para representar o sentido, poderíamos compor uma sucessão de planos descontínuos, que acessaria em pontos diversos o plano unívoco dos significados, um único plano contínuo, para representar a permanência do significado ao longo do tempo.

Para ilustrar a relação entre ambos os planos, caracterizamos dois processos de significação básicos atuantes na cultura. Primeiro, a significação dos discursos normativos, como o científico, o ideológico e o religioso, que operam sugerindo modos de significação padrão aos planos do sentido. As re-significações, as re-descrições, as inovações conceituais em ciência, comuns aos discursos críticos, revolucionários e poéticos, fazem o percurso contrário, tentam subverter o plano do significado a partir dos planos do sentido. Assim temos a representação abaixo:



Figura 18 - Os Planos de Significação: o plano contínuo e diacrônico do significado e planos descontínuos e sincrônicos do sentido.

O sentido, então, é sempre relativo ao contexto singular do uso dos signos culturais, inclusive dos motivos subjetivos e afetivos do usuário do sistema de signos. Constatamos, portanto, que o efeito de significação do sentido é fundamentalmente sincrônico, ou seja, o sentido

está sempre compondo ou operando uma significação em um plano de coexistência de referentes específicos relativos a um único sujeito em um contexto também singular. O significado, por sua vez, mantém-se fixo e termina por constituir, sob sua função de designar, um eixo diacrônico de significação, um eixo que permanece sempre hegemônico ao longo das sucessões históricas de códigos e padrões de significação. Assim, o tempo dos sentidos é fugaz e o tempo dos significados, longo. Por conta de seu elevado grau de diversidade, o sentido é de difícil apreensão, o que corrobora com o fato das representações individuais serem sempre mais complexas que as generalizações contidas nos significados. Lembramos que as referências não são compartilhadas na produção do sentido. Aqui já podemos afirmar que o impacto positivo de um percurso pedagógico pode ser definido como a redução efetiva da complexidade de representações geradas a partir do sentido (próprias a um sujeito, portanto), que desconhece as generalizações (sentido coletivizado).

Considerando e enfatizando a prioridade do sentido sobre o significado na prática pedagógica para crianças entre 03 e 06 anos, como discutiremos no último capítulo, admitimos um processo de aprendizagem que se realiza aos saltos. Ou seja, não há uma continuidade de unidades lógicas de significação sobre a construção do conhecimento. As aproximações na direção do significado são parciais, através de sentidos isolados.

3.2 Descrição Semiótica do Desenvolvimento Cognitivo

Para representar o desenvolvimento cognitivo a partir da semiótica passaremos à inscrição dos triângulos semióticos (indiciático, icônico e simbólico) nos planos do sentido e no plano do significado. Representaremos, assim,

uma sucessão de triângulos semióticos cuja linha pontilhada da relação Signo/Referente fragmenta-se ao longo do percurso do desenvolvimento da criança (da linha cheia à linha parcialmente vazada) nos planos do sentido e que já se encontra fragmentado no plano do significado, admitindo sua plena arbitrariedade e convenção sociocultural. De fato, a representação do desenvolvimento cognitivo, sugerido a seguir, obedecerá aos ciclos de diferenciação das funções semióticas, como demonstramos na figura abaixo:

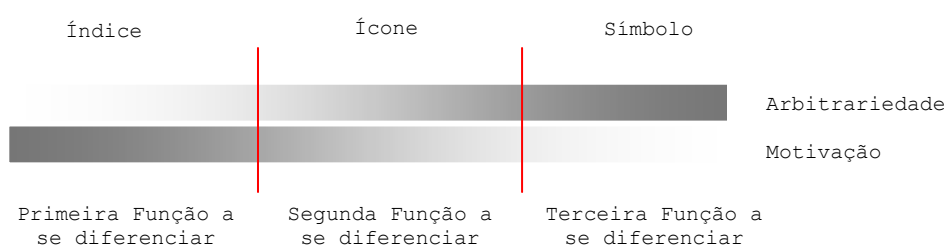


Figura 19 - O Desenvolvimento Cognitivo/Semiótico segundo a relação Motivação/Imotivação (Arbitrariedade) do Signo.

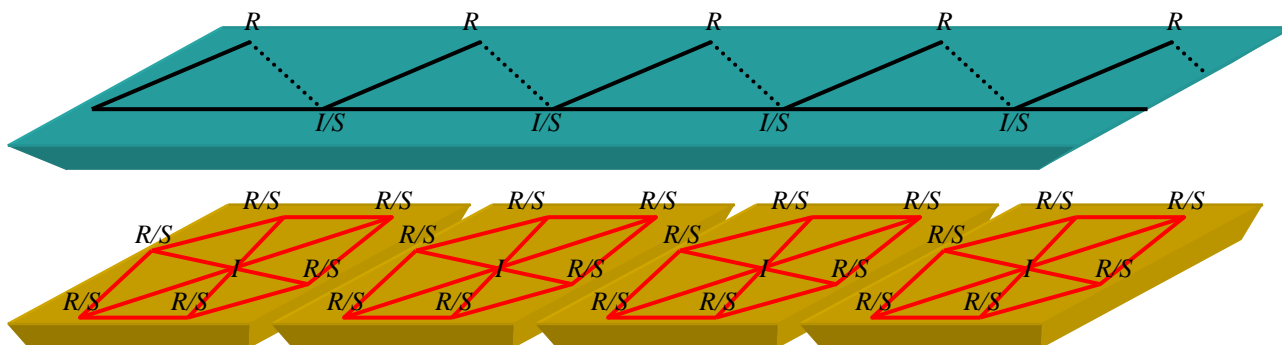
De acordo com a figura acima, podemos compreender e representar o processo do desenvolvimento infantil da perspectiva da evolução do ato de significação da criança. À medida que se desenvolve, a criança adquire habilidades cognitivas que são, em última análise, a aquisição e a diferenciação de funções signíficas. Pensamos que a melhor forma de perceber os avanços da atividade de significação infantil encontra-se no ato da representação, pela criança, dos objetos do mundo (daí a segunda tricotomia de Peirce). Ato de representação que implicam em sua operacionalização intelectual funções indiciáticas, inicialmente, funções icônicas e funções simbólicas. Inicialmente atos de significação parcialmente representativos dos objetos presentes no campo sensório-motor da criança, culminando com a aceitação das relações atribuídas, mediadas por signos convencionados pela cultura.

Enfim, caminhamos dos processos individuais de significação (produção de sentido) rumo aos processos de significação compartilhados por toda uma comunidade (produção de significados). Do índice ao símbolo e da performance à representação. Assim, para caracterizar o primeiro momento do desenvolvimento infantil podemos inscrever as funções indiciáticas e icônicas nos planos do sentido e a função simbólica no eixo das sucessões dos significados. De fato, não podemos ter uma função simbólica sincrônica, motivada por um contexto singular, a menos que se trate de uma subversão do sentido sobre o significado, o que resulta na constituição de um idioleto, uma língua de um só falante. Não há, por definição, símbolo motivado. A função simbólica descreve um consenso, um acordo coletivo de designação, que é livre, dada a arbitrariedade do signo simbólico.

De fato, o significado, quando opera uma significação sob os auspícios de um sujeito ativo da língua, por exemplo, cumpre um papel, a princípio, de função coletiva de significação, de dispositivo coletivo de enunciação, "falando" através do sujeito. O sujeito também é falado pela língua. Inclusive, no último capítulo, observaremos que os dispositivos coletivos de enunciação podem evoluir para redes coletivas totalitárias de enunciação. De forma oposta não há como reproduzir o sentido.

O sentido aqui se perde no (micro) contexto de seu ato de significação, no interior de uma sincronia própria que, se permanece, permanece como traço singular da criança, sobre o qual o sujeito monta seu repertório de enunciação, como uma linha de fuga. Como as funções semióticas indiciáticas e icônicas incorporam a motivação em sua estrutura lógica e descritiva, associamos a produção de sentido ao caráter singular da significação postulado pelo índice e pelo ícone. Assim, temos a seguinte representação:

Plano do Significado. Dado pela Função Signica Simbólica
 $F(I/S) = I/S \rightarrow R$, ou $F(R) = R \rightarrow (I/S)_n$ a partir do referente.



Planos do Sentido. Dado pela Função Signica Semiótica Indiciática
 $F(I) = I \rightarrow (S \rightarrow R)_{n+1}$.

Figura 20 - Inscrição dos Triângulos Semióticos nos Planos do Sentido e no Plano do Significado.

De fato, para Vygotsky, o sentido desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo humano. Em seus momentos iniciais, na prática do signo indiciático e icônico, quando a criança utiliza a significação motivada para auxiliar os processos psicológicos superiores (memória mediada, atenção voluntária, etc) ainda o faz de forma muito individual, extremamente vinculada a seu contexto através de um campo perceptivo e semântico único e sincrônico. Do processo de significação, neste momento do desenvolvimento, resultam os sentidos, que predominam sobre os significados. Assim, são as funções indiciáticas e icônicas que primeiro se diferenciam na apreensão do mundo externo. O desenvolvimento humano para Vygotsky, em linhas gerais, obedeceria à seguinte linha de sucessão: "... seguiria da ausência de uso, passando pelo uso externo, até o uso interno dos meios culturais." (Verr, Valsiner, 1996:262). Ou seja, primeiro a apreensão do mundo através de funções indiciáticas e icônicas, posteriormente através de funções simbólicas para o uso externo e, depois, internos, dos recursos passíveis de se compartilhar. De fato, não seria possível o uso externo (dialógico,

coletivo) de signos que não se permitem socializar, como os índices e os ícones gerados na experiência singular da criança, que não se repete para o outro.

A concepção que Vygotsky propõe do desenvolvimento dos conceitos pode ilustrar de forma decisiva como o estudo da mediação de base semiótica pode descrever o desenvolvimento cognitivo com pertinência e eficácia.

De fato, no primeiro estágio de desenvolvimento rumo ao pensamento conceitual real, o **estágio do sincretismo** (Veer, Valsiner, 1996:288), a criança elabora sua cognição selecionando objetos arbitrários, mas que estejam espacialmente próximos uns dos outros na configuração em que se apresentam à sua percepção. A relação de significação aqui pode ser descrita através da função semiótica indiciática, que correlaciona a disposição espacial dos objetos, sua "qualidade" de distribuição no espaço. Se no ato simbólico de significação o que aproxima os modos de designação são as convenções coletivas, no ato indiciático de significação a designação é influenciada pela disposição, no espaço, dos objetos que estão sendo designados e que estão compondo uma significação. Ou seja, todo um conjunto de pulsos indiciáticos, todo um mundo de vestígios sobre o qual a cognição opera, significa. A função semiótica indiciática descreve bem o processo de significação que encontramos nesta etapa. Aqui os objetos e sua disposição (nem sequer ainda sua aparência) no espaço funcionam como fúntivos, produzem cognição e significação, operam como signos. Aqui há, portanto, uma atividade de significação regida por um regime indiciático de significação. Uma semiose indiciática.

Como observamos, no primeiro momento do desenvolvimento, a criança não domina o jogo das representações sígnicas simbólicas e seu mundo esgota-se em um campo perceptivo sincrônico.

Para a formação dos complexos, uma primeira generalização de designação apoiada na classificação de objetos é realizada pela criança. Os complexos antecedem a formação dos conceitos. Para classificar em complexos, são adotados pela criança critérios indiciáticos e icônicos que relacionam elementos concretos, como a distância e a disposição dos objetos agrupados. Os signos ainda são motivados, ou seja, constituem-se em função de uma característica fundamental do objeto presente no campo perceptivo-motor de interação da criança. Assim, podemos representar este primeiro momento do desenvolvimento através da inscrição do triângulo semiótico sem a linha pontilhada no plano dos sentido, obtendo a representação abaixo:

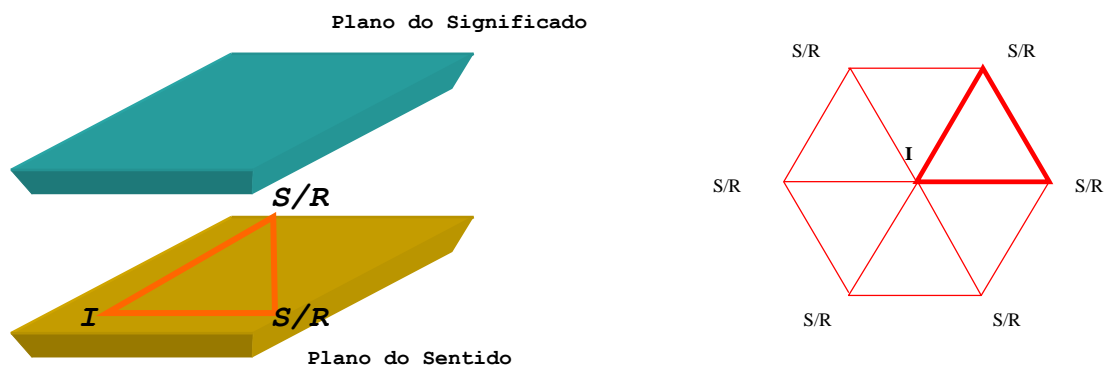


Figura 21 - O Primeiro Estágio do Desenvolvimento Cognitivo/Semiótico, dado por $F(I) = I \rightarrow | (S/R)_{n+1}$.

Observamos que para um único interpretante a criança terá muitas unidades Signo/Referente. Um exemplo pode ser dado pelo fonema e interpretante "papapu", que remete aos complexos S/R pai, sapato, sapo, pato. Um Interpretante que pode agrupar sob sua representação um conjunto incoerente do ponto de vista da forma, do tamanho ou da cor, ou do fonema simbólico compartilhado, enfim, de outros regimes

semióticos, mas coerente diante da operação semiótica indiciática, que realiza a gestão da operação cognitiva de constituição do grupo de objetos, em termos de equivalência por proximidade. Vygotsky também traz o exemplo da palavra "au-au", à qual se "aplicava a uma série de objetos totalmente discrepantes do ponto de vista dos adultos." (Vygotsky, 1993:63). De fato, neste exemplo, a criança associava várias coisas chamadas de "au-au", assim catalogadas:

"primeiro, os cachorros de verdade e os de brinquedo e os pequenos objetos alongados que se assemelham à boneca de louça, como por exemplo a boneca de borracha e o termômetro; em segundo lugar, as abotoaduras, os botões de pérola e pequenos objetos semelhantes. O atributo que serviu de critério foi uma forma alongada ou uma superfície brilhante parecida com olhos" (Vygotsky, 1993:60).

No exemplo acima um atributo físico foi selecionado e derivado para outros objetos, a disposição espacial foi superada e entramos no segundo estágio, o pensamento por complexo, que Vygotsky subdivide em cinco categorias (Veer e Valsiner, 1996:289-290): os **complexos associativos**, quando a criança agrupa objetos e realiza sua cognição através de características compartilhadas; as **coleções**, agrupamento de objetos complementares; os **complexos em cadeia**, um único critério concreto de seleção é aplicado, formando uma série de objetos que possuem a característica destacada; os **complexos difusos**, onde o elemento que pauta o critério muda todo o tempo, sem uma coerência mais específica e, finalmente, os **pseudoconceitos**, quando a criança e o adulto se referem ao mesmo conjunto de objetos,

mas se baseiam em operações psicológicas e de significação completamente diferentes. O adulto parte de uma definição abstrata, uma operação semiótica simbólica, e a criança parte de características concretas, operações semióticas e cognitivas indiciáticas e icônicas. “Desta forma, os pseudoconceitos são um exemplo perfeito de um caso onde os significados das palavras (a aplicação de palavras a objetos concretos) de crianças e adultos coincidem, mas seu entendimento dá-se em níveis diferentes” (Veer e Valsiner, 1996:290).

Um exemplo clássico de ato de significação indicial é o da criança que aponta uma coisa, que indica a aparência de um objeto, realizando uma enunciação demonstrativa, performática, apontando o dedo, indicando. Norris Minick (1996:42) comenta a argumentação de Vygotsky:

“In several contexts, Vygotsky had discussed the emergence of the indicative gesture in the infant’s interaction with the adult. He argued that when the infant cries or reaches for an object, the adult attributes meaning to that behavior. Though the infant has no communicative intent, these acts nonetheless function to communicate the infant’s needs to his caretaker. Here, as in the adult’s attempts to interact with the infant, the infant is included in communicative social activity before he has the capacity to use or to respond adequately to a communicative device. Vygotsky argued that this provides the foundation for the transformation of the infant’s behaviors into intentional indicative gestures.” (Minick, 1996:42).

Aqui a criança opera sobre a base concreta das coisas. A aparência é o signo da coisa. Suas formas, cores e tamanho compõe elemento de significação, trata-se de um funtivo da função sígnica indiciática. A prática da atividade indicativa, no entanto, antecipa a lógica de significação das funções que lidam com signos mais arbitrários.

3.2.1 Um exemplo de operação cognitiva/semiótica entre o indiciático e o icônico: a brincadeira de Pedro (1 ano e 07 meses) e o Primeiro Estágio Semiótico do Desenvolvimento Cognitivo

Pedro Benjamim, meu filho, brincava com carros em seu quarto sob minha atenção. Certo momento, diante de um carro



Figura 22 - Carro grande que Pedro chamou de "quinininho" (sic).

pequeno, um dos menores de sua coleção, ele o chamou de "gandão" (sic). Logo em seguida, aproximou outro, maior, de maior peso que, no entanto, para minha surpresa chamou de "quinininho" (sic). A brincadeira seguiu com afagos, carinhos, cuidados e atenção ao "quinininho" (que era o carro maior) e pronúncias fortes e

muito barulho quando andava com o "gandão" (que era o menor carro). Olhando ambos os carros (reproduzidos aqui de forma proporcional de um com o outro), notamos que entre a aparência de ambos há uma distinção crucial. Os traços objetivos e concretos dos carros variam em graus de iconicidade. O pequeno é uma miniatura perfeita de um carro grande, trata-se de um protótipo de



Figura 23 - Carro pequeno que Pedro chamou de "gandão" (sic).

carro tipo utilitário, muito semelhante ao carro do avô de Pedro, que ele conhece muito bem. O carro grande, por sua vez, tem uma aparência infantil, caricata, com rodas estufadas, amarelas, olhos e uma boca no lugar do pára-choque. Queremos demonstrar, através das designações realizadas por Pedro, que a categoria para a classificação destes dois brinquedos não foram os elementos concretos típicos (tamanho e peso) de sua constituição. Um elemento qualitativo (a aparência dos carros), semiótico, operou



Figura 24 - Comparação proporcional e semiótica (aparência) dos carros sobre os quais Pedro realizou seu juízo de tamanho. O prevaleceu para sua operação cognitiva foi um elemento semiótico de representação, a aparência dos carros.

sobre a cognição de Pedro uma função signíca icônica. A aparência dos brinquedos foram furtivos da representação que levou ao juízo de tamanho já insinuando o funcionamento da função semiótica simbólica, como signo arbitrário que representa alguma coisa para alguém, de forma semelhante às

classificações operadas no pensamento por complexo. O referente (enquanto coisa) aqui foi a aparência do próprio referente, foi a fisionomia da coisa representada.

Trata-se do complexo S/R (signo/referente) da função indiciática e icônica. O protótipo, por ser muito motivado (trata-se de um protótipo em escala) remetia ao carro real (do avô?) com tanta eficiência que terminou por lhe tomar as características do objeto real em sua representação. Pedro detectou a "lógica" simbólica da representação. O minúsculo representante da coisa real (o protótipo) herda características que seu referente real possui e ele não (o tamanho, sobretudo). Esta operação signíca oferece a possibilidade de entender a mediação semiótica como basilar

nos processos cognitivos. A dinâmica dos processos cognitivos são mediados por signos e seus regimes funcionais, de acordo com as propriedades que podem oferecer como recurso às funções psicológicas superiores.

As impressões diante de dois objetos-signo, Pedro apreende suas representações enquanto atributo físico de forma e "aparência" concreta. Ou seja, a representação de um objeto não se dá apenas através de suas características físicas como cor, tamanho (altura, largura e profundidade) e peso. O objeto que também é signo apresenta-se com suas características como operador de representação semiótica, insinuando um objeto real.

Diante de um signo muito motivado pelo objeto que representa (o protótipo do carro no caso), o interpretante também será motivado e apresentará características da coisa representada. Estamos diante do impacto das características expostas pela constituição física do referente. Para Vygotsky "As transferências de nomes para novos objetos ocorrem por contiguidade ou semelhança, isto é, com base nos elos concretos, típicos do pensamento por complexos" (Vygotsky, 1993:64). Com efeito, pesamos que o atributo de tamanho do carro real migrou para sua representação em protótipo, por "contiguidade e semelhança". Devemos lembrar, ainda, Vasconcelos e Valsiner (1995:60): "as crianças compreendem a estrutura objeto-palavra antes de compreenderem a estrutura signo-referente" e Galvão (1995:118), para quem a "linguagem da criança é inicialmente realista, pois a palavra através da qual a criança se interessa vivamente é para ela algo muito diferente que um símbolo ou um rótulo posto no objeto, é um equivalente do objeto, o próprio objeto sob um de seus aspectos essenciais". E não podemos esquecer o próprio Vygotsky (1993:111), lembrando que "uma troca de nomes significaria uma troca de traços característicos, de tal

modo que é inseparável a conexão entre eles na mente da criança.” Vygotsky cita o seguinte exemplo:

“Num experimento foi dito às crianças que numa brincadeira um cão seria chamado de “vaca”. Eis uma amostra típica das perguntas e respostas: - uma vaca tem chifres? - Tem. - Mas você não se lembra de que a vaca é na verdade um cão? Vamos lá, um cão tem chifres? - É claro, se é uma vaca, se é chamado de vaca, então tem chifres. Esse cão tem que Ter chifres pequenos.” (Vygotsky, 1993:111).

E conclui:

“Podemos ver como é difícil para as crianças separar o nome de um objeto de seus atributos, que se prendem ao nome quando este é transferido, do mesmo modo como as coisas que se possui acompanham o seu dono.” (Vygotsky, 1993:111).

Semioticamente falando, estamos diante do núcleo S/R - Signo/Referente. Em outras palavras: impera o núcleo S/R quando o objeto ou a coisa representada tem na sua própria estrutura de apresentação à sensibilidade o seu signo de mediação e significação.

3.2.2 O Segundo Estágio Semiótico do Desenvolvimento Cognitivo

No segundo estágio, segundo Vygotsky (Veer, Valsiner, 1996:288), as crianças irão agrupar os objetos ou coisas com base em alguma característica objetiva concreta. De fato “O pensamento por complexos é superior ao pensamento

sincrético, já que a ordenação agora é feita com base em características objetivamente existentes” (Veer, Valsiner, 1996:288). A imitação, que garante o pressuposto do vínculo de representação por contiguidade e semelhança (as onomatopéias, por exemplo, como vimos) tem início neste contexto de prática de signos icônicos: a criança assimila uma determinada característica do objeto e a reproduz quando quer designá-lo, sempre através da uma sugestão objetiva de uma característica do objeto. Com efeito, tanto para Wallon, como para Piaget, a imitação funciona como via de acesso à função simbólica (Vasconcellos, Valsiner, 1995:54-55). Trata-se, efetivamente, de uma etapa preparatória para a representação arbitrária e o compartilhamento cultural de signos convencionados, ou seja, da prática do signo simbólico. Para representar o ícone em sua relação com os planos do sentido e do plano do significado podemos repetir a determinação indiciática, tomando, no entanto, os referentes como dinâmicos.

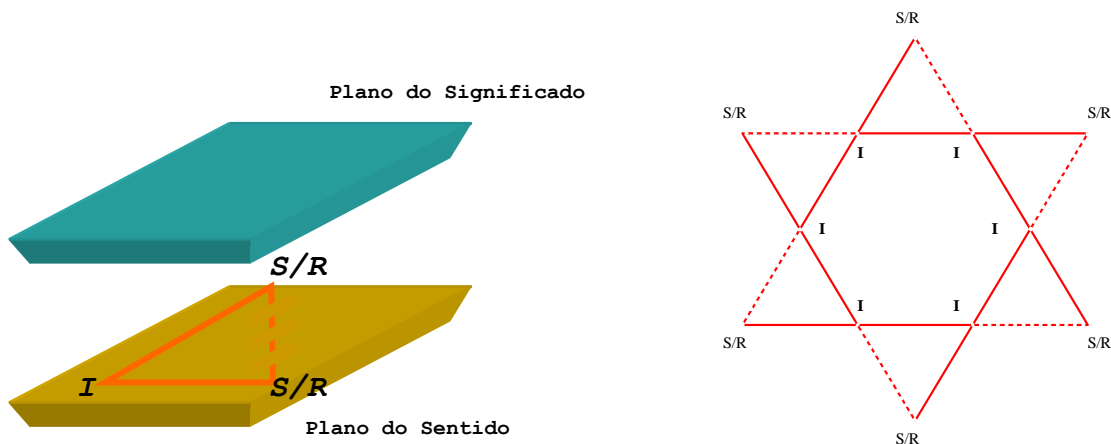






Figura 25 - O Segundo Estágio do Desenvolvimento Cognitivo/Semiótico, dado por $F(I) = I \rightarrow (S \rightarrow | R)_{n+1}$.

Na passagem da segunda para a terceira fase do desenvolvimento cognitivo há um embate entre a aparência da coisa representada que dá origem à palavra (a aparência que

motiva a palavra como nas funções indiciáticas e icônicas) para o processo de significação do sentido, e o "sentido" coletivo que a aparência da coisa ou objeto designado possui no plano do significado. Para Vygotsky

"O nome criado por um complexo, com base em um atributo, entra em conflito com o conceito que passou a representar. Na luta entre o conceito e a imagem que deu origem ao nome, a imagem gradualmente desaparece; desaparece da consciência e da memória, e o significado original da palavra é finalmente obliterado." (Vygotsky, 1993:64).

Como exemplo de operação icônica podemos lembrar, ainda, Vygotsky (1994:63), mostrando como as crianças tentam transformar figuras em cópias diretas de palavras (signos motivados) a serem lembradas em um jogo de memória. Ou seja, as crianças tentam realizar uma função signica (colocar uma coisa por outra para alguém) a partir de uma "coisa" semelhante ao objeto que quer representar para otimizar sua memória. Assim relata Vygotsky:

"Por exemplo, a figura , apresentada como um signo 'evocativo' da palavra 'balde', foi virada de cabeça para baixo, cumprindo a função de lembrá-las da palavra somente quando a figura realmente  começava a assemelhar-se a um balde. Da mesma forma, a figura  tornou-se o signo da palavra 'banco' só quando foi virada de cabeça para baixo (). Em todos esses casos, as crianças associaram as figuras às palavra-estímulo modificando o significado do signo, ao invés de usar o elo de mediação oferecido pelo

experimentador. A introdução dessas figuras sem significado estimulou as crianças a se engajarem numa atividade mnêmônica mais ativa, ao invés de confiar nos elos já formados, mas também levou-as a tratar o signo como uma representação direta do objeto a ser lembrado. Quando isso não era possível, a criança negava-se a memorizar" (Vygotsky, 1994:63).

Como o podemos observar, trata-se de um exercício da função semiótica diferenciada (no caso a função icônica) para operar uma habilidade cognitiva. Ao não aceitar a sugestão de vínculo do experimentador a criança nega o pacto semiótico/icônico, pois não admite a arbitrariedade e "iconiza" seus signos a partir de seus referentes. De fato, segundo Vygotsky, "figuras sem nenhuma relação direta com as palavras apresentadas, foram raramente usadas como signos". Assim, ao longo do desenvolvimento cognitivo, migramos de um conjunto de representações diretas, operadas por funções semióticas indiciáticas e icônicas, que realizam uma extensão do objeto ou coisa representada, para uma semiose mediada simbolicamente, ou significação a partir de signos semióticos simbólicos. Como lembram Vasconcelos e Valsiner (1995:62):

"Torna-se claro, nas três teorias, que muito antes da aquisição da fala, as crianças pequenas fazem uso do sistema simbólico presente em sua cultura e organizado por gerações precedentes. A criança compreende os "índices" e "sinais" de ação, oriundos dos outros como gestos e deles faz uso num momento em que os significantes ainda são indiferenciados dos significados"

e

“Pode-se argumentar que o processo de construção semiótica humana inicia-se por sinais de crescente iconicidade e, gradualmente, transcendem essa condição na direção da arbitrariedade da referência e do poder de abstração” (Vasconcelos, Valsiner, 1995:61).

3.2.3 O Terceiro Estágio Semiótico do Desenvolvimento Cognitivo

Na passagem para a terceira fase do desenvolvimento cognitivo, duas novas noções se farão necessárias a partir de Vygotsky - a noção de conceito espontâneo e de conceitos científicos -, e quatro noções a partir da semiótica de Peirce: a noção de referente (objeto/coisa) dinâmico e imediato, e a noção de interpretante, também dinâmico e imediato.

O conceito é um instrumento simbólico operado por uma função semiótica simbólica. Instrumento psicológico estruturado historicamente, voltado para a mediação e o controle das funções psicológicas superiores através do aperfeiçoamento cultural (e não natural, é bom frisar) da cognição. Para Vygotsky há duas classes fundamentais de conceitos. Os conceitos espontâneos ou cotidianos e os conceitos científicos (La Taille, 1992:30-31). Os conceitos espontâneos são as noções e as sistematizações de impressões empíricas desenvolvidas no decorrer das atividades práticas e cotidianas da criança, em suas interações próprias e singulares com o meio ambiente, inclusive com todo o aparato semiótico sociocultural. São conceitos formulados por uma experiência singular, por uma presença única da criança em seu espaço sócio-relacional. São conceitos, enfim, inferidos a partir da vivência

própria da criança, conceitos elaborados através de referências individuais.

Assim, pensamos que os conceitos espontâneos são produzidos no registro do sentido, pois o processo de significação aqui não está vinculado a uma característica abstrata de um signo convencionalizado, mas ao percurso da vivência da criança em sua realidade. Daí os elementos de seu triângulo semiótico também serem distintos. Aqui o referente (a que Peirce chamará de objeto nas definições abaixo) é imediato (e não dinâmico), bem como o interpretante. Segundo Peirce

“Quanto ao Objeto, pode ser o Objeto enquanto conhecido no Signo e, portanto, uma Idéia, ou pode ser o Objeto tal como é, independentemente de qualquer aspecto particular seu, o Objeto em relações tais como seria mostrado por um estudo definitivo e ilimitado. Ao primeiro destes denomino Objeto *Imediato*, ao último, Objeto *Dinâmico*. Pois o último é o Objeto que a ciência da dinâmica.” (Peirce, 1995:162).

Para Pinto (1995:40), o referente imediato refere-se ao “objeto imediatamente disponível quando do estabelecimento da referência de um signo”, ou seja, quando da prevalência de um referente atual e imediato em sua presença aos sentidos da criança. Sincrônico ao processo de significação dos sentidos e dos conceitos espontâneos. Para o referente dinâmico, Pinto (1995:39) considera “como o objeto originador de uma dada *semiose*, isto é, aquele objeto ao qual todos os signos de uma determinada cadeia ultimamente se referem”. Ou seja, o referente do significado, presente na cultura de forma coletiva, uma significação que sempre será composta sobre o mesmo

referente, ainda que em processos de significação os mais diversos. Quanto ao Interpretante, nos diz Peirce, "devemos distinguir entre um Interpretante Imediato e outro Dinâmico, tal como fizemos com os Objetos Imediatos e Dinâmicos." (Peirce, 1995:164). E Pinto (1995:32) define:

"O interpretante imediato (...) é concebido como o conjunto de interpretantes dinâmicos possíveis de um dado signo, num mesmo momento da semiose. Vale dizer que o interpretante imediato representa uma gama de possibilidades interpretativas que um dado signo vai ter num certo momento da semiose" (Pinto, 1995:32).

Ou seja, o interpretante imediato também é sincrônico e opera em uma relação de coexistência com outros funtivos do triângulo semiótico, estando implicado no processo de significação do sentido, dependente do contexto, inclusive subjetivo, do sujeito interpretador. E para o interpretante dinâmico, Pinto esclarece: "O interpretante dinâmico é aquele escolhido pelo intérprete dentre as possibilidades interpretativas que o signo oferece em um determinado momento da semiose." (Pinto, 1995:30). O interpretante dinâmico está dado universalmente antes da semiose individual e singular no que chamamos aqui de plano do significado. São os interpretantes prontos, preparados pela convenção social e histórica de cada cultura.

Os interpretantes e referentes dinâmicos estão em oposição aos interpretantes e referentes imediatos estruturando os conceitos científicos, aqueles que pertencem a um sistema organizado de conhecimentos. Os conceitos científicos são o produto de um acordo convencionalizado de significação, de uma comunidade, coletividade e cultura. São adquiridos, transmitidos e

mesmo impostos, por dispositivos socioculturais de semiose (ensino, publicidade, meios de comunicação de forma geral). Assim, O processo de significação dos conceitos científicos está inscrito no registro dos significados, onde as impressões do mundo são codificadas e compartilhadas culturalmente, são prévios à atuação dos sujeitos. Neste plano, as referências são extensivas a todos que praticam o conceito científico. São funções sígnicas que não guardam vínculo com contextos específicos e individuais: atributo do plano do significado, que guarda as generalizações de referentes e o condicionamento dos interpretantes. Para Vygotsky, inclusive, a tentativa pedagógica de transmissão de conceitos científicos revele-se uma fraude no ensino. Pensa que

“A experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavra pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo.” (Vygotsky, 1993:72).

De fato, a operação simbólica aqui se revela frágil, considerando que o exercício da designação e da significação foi plasmado sem a efetiva performance da função semiótica. A apropriação dos dispositivos de significação foi realizada como imitação e a criança domina, aqui, apenas pseudoconceitos. Pseudoconceitos reproduzem corretamente o ato externo de significação, mas não designam efetivamente. De fato, para Vygotsky, a primazia em educação reside na afirmação dos conceitos

espontâneos, sob os quais devem se sustentar os conceitos científicos, considerando que “o desenvolvimento dos conceitos espontâneos começa na esfera do concreto e do empírico e se move na direção das propriedades superiores dos conceitos” (Vygotsky citado por Duarte, 2000:203).

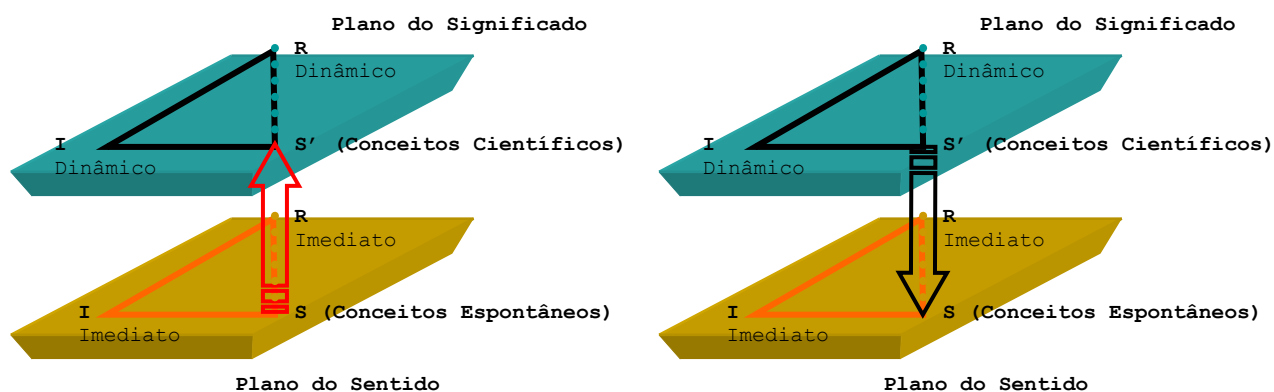


Figura 26 - O Ato Pedagógico em trânsito: a formação dos Conceitos Espontâneos e Científicos em Educação, dado semioticamente por uma função semiótica simbólica: $F(I) = I \rightarrow S \rightarrow R$.

Se simbolicamente lidamos com generalizações impessoais (interpretantes e objetos dinâmicos), a formalização semiótica de referentes adquiridos (enquanto coisa) ou de um repertório de referentes adquiridos, é decisiva para uma apreensão completa do fenômeno da significação. De fato, “os conceitos científicos e espontâneos diferem quanto à sua relação com a experiência da criança, e quanto à atitude da criança para com os objetos” (Vygotsky, 1993:74). Os conceitos científicos lidam com referentes enquanto objetos (e não como coisas) vividos por outros enquanto referentes como coisa. Ou seja, os conceitos científicos tentam transmitir uma experiência descritivamente, sem contar com uma performance empírica da criança na constituição de seus próprios referentes. Os conceitos científicos aplicam interpretantes dinâmicos em

sua significação simbólica, enquanto poderiam aplicar interpretantes imediatos, como no conceito de "irmão", um conceito cotidiano exemplar citado por Vygotsky (Vygotsky, 1993:75).

Na figura acima podemos observar que o triângulo inscrito no plano do sentido já possui a linha pontilhada, ou seja, neste estágio do desenvolvimento cognitivo a criança já domina a função sígnica simbólica. Com isso, o desenvolvimento da mediação comporta a apreensão de significados, dos conceitos científicos, de signos, funções e significações convencionados em uma determinada cultura e tempo histórico. *À educação, portanto, cabe o papel de formalizar e compatibilizar as recentes capacidades cognitivas adquiridas particularmente, com as habilidades mediáticas desenvolvidas histórica e coletivamente.* O fato é que dotado da "potência" de significação simbólica, a criança pode atuar significações conceituais, plenamente simbólicas, porém em divergência ou inadequação cognitiva com as significações operadas no plano dos significados. A criança pode criar ou produzir seus conceitos, através da produção de sentidos, gerando os conceitos espontâneos, ou pode repetir uma experiência de significação, através da reprodução dos significados, gerando a repetição de conceitos científicos.

Mas como já observamos, para Vygotsky, os conceitos científicos devem apoiar-se, para o seu desenvolvimento sustentável, em conceitos espontâneos:

"... não se pode ensinar conceitos científicos a uma criança antes que seus conceitos cotidianos tenham atingido um determinado nível mínimo. Os conceitos científicos, portanto, têm sua base em conceitos cotidianos. Mas, assim que os conceitos científicos tiverem sido dominados, eles

começarão a transformar os conceitos cotidianos da criança” (Veer, Valsiner, 1996:300).

É deste efeito do conceito científico sobre o conceito espontâneo onde reside o risco da violência simbólica, como veremos. Também, como podemos inferir, o desenvolvimento do conceito científico é descendente, de um enunciado geral e compartilhado (signo convencionado de relação atribuída) para uma prática particular (produção de sentido), enquanto o desenvolvimento dos conceitos espontâneos é ascendente.

De fato, para Vygotsky, “a verdadeira comunicação requer significado - isto é, generalização -, tanto quanto signos. De acordo com a descrição perspicaz de Edward Sapir, o mundo da experiência precisa ser extremamente simplificado e generalizado antes que possa ser traduzido em símbolos.” (Vygotsky, 1993: 05). O conjunto de experiências de significação de conceitos espontâneos (do grupo de homens de uma cultura, inclusive) formaliza um lastro de generalização suficiente para a enunciação dos conceitos científicos e, mais importante, de seu processo semiótico de significação voltado para a dinâmica coletiva e cultural.

Para Vygotsky, a produção de sentido é singular, e corresponde às construções simbólicas resultantes da prática individual dos signos culturais. O significado, por oposição, é o que se pode compartilhar do sentido. A transversalidade socializada da pronúncia, um consenso semântico, praticado por uma coletividade. Mais que verdades ou certezas, o sentido indica vitalidade subjetiva, considerando que é um investimento discursivo solitário do indivíduo sobre a realidade, uma máquina abstrata de testes da representação. Aqui o sujeito modula os recursos sígnicos em habilidade cognitiva.

No entanto, os significados compartilhados (coletivos) não raro adquirem uma autonomia violenta e autocrática. Um conjunto de interpretantes dinâmicos condicionados em discursos, prontos para o ato preparado e calculado de significação. As instituições de transmissão de saber e cultura tendem, por constituição, a legitimar significados e bens simbólicos dominantes, resumindo-se a repetir regras e conteúdos. Passam, portanto, a abrigar redes discursivas totais, saberes órfãos dos sujeitos que poderiam lhes atribuir causas e efeitos imediatos e contemporâneos.

3.3 Síntese Gráfica da Descrição Semiótica do Desenvolvimento Cognitivo

A seguir apresentaremos um resumo gráfico sobrepondo e articulando as perspectiva de Vygotsky e Peirce. A função semiótica simbólica, em sua interseção com a função semiótica icônica, estrutura os enunciados infantis que Vygotsky denominou de pseudoconceitos, considerando a imitação, ou o ato vazio da simples reprodução da significação de um adulto. Em seu momento pleno, a função simbólica rege a significação dos conceitos científicos, então articulados com o máximo de arbitrariedade, imotivação e convenção. Na outra ponta, em interseção com a função indiciática, estão os conceitos espontâneos ou cotidianos, pois ainda que os conceitos cotidianos se generalizem, conservam forte influência de referentes próprios do sujeito da significação, de sua experiência concreta, de suas ações "vestigiais" sobre o mundo. Para a função icônica, temos os complexos que operam por semelhança entre muitas (complexos associativos) ou poucas características em comum, ou mesmo reversas, destacadas para a cognição associativa. Os complexos difusos também se associam, mas em um movimento cognitivo ainda muito

influenciado pelo pensamento sincrético, ou seja, pela simples disposição dos elementos no espaço, habilidade cognitiva operada pela função indiciática. Assim, temos:

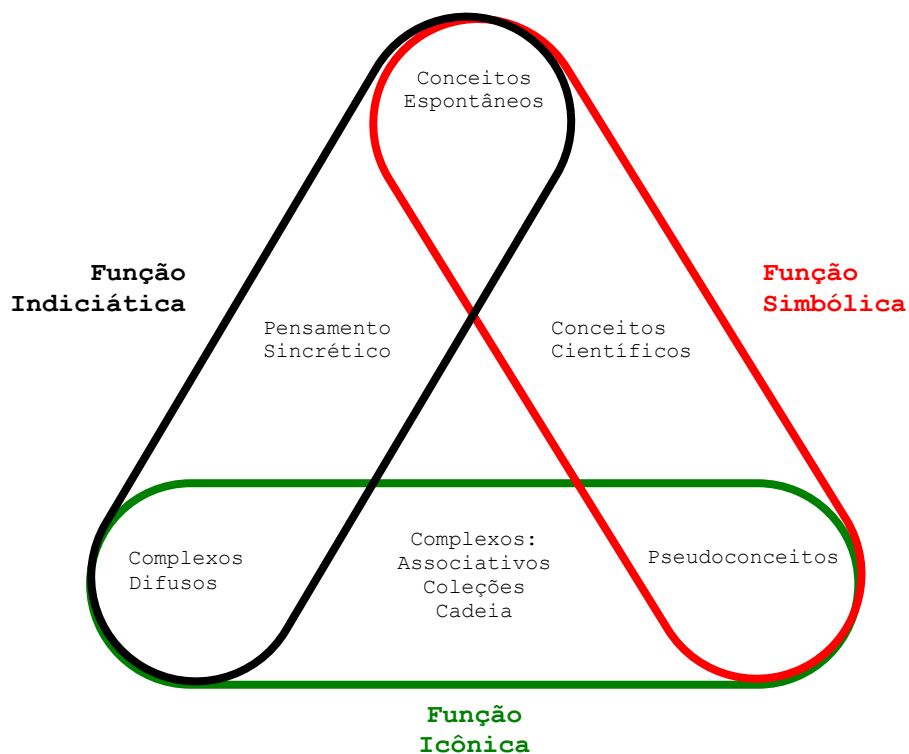


Figura 27 - Representação gráfica da relação entre Peirce e Vygotsky, associando Funções Semióticas e Habilidades Cognitivas de Significação, a partir dos Estágios de Desenvolvimento Cognitivo/Semiótico.

4 CONCLUSÃO: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DE UMA DESCRIÇÃO SEMIÓTICA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

“O nível de desenvolvimento da criança não deve ser avaliado por aquilo que ela aprendeu através da instrução, mas sim pelo modo como ela pensa sobre assuntos a respeito dos quais nada lhe foi ensinado.”
(Vygotsky, 1993:82).

4.1 Definição de Educação segundo Uma Descrição Semiótica do Desenvolvimento Cognitivo

Educar no sentido de compartilhar signos e mediadores socioculturais de significação é fazer migrar o signo de uma relação motivada com o referente para uma relação imotivada com o interpretante. Construir a passagem do núcleo S/R para o complexo I/S. Ou seja, retirar o “funtivo” semiótico da zona de influência do referente e colocá-lo sob a zona de influência do interpretante, já no contexto de uma função signica simbólica. Observamos na seqüência de figuras abaixo que o signo que no primeiro momento possui forte motivação da “coisa” representada perde o vínculo com o mundo indiciático e sincrônico e amplia o número de interpretantes na fase icônica, aproximando-se dos padrões de significação culturais. Porém, o núcleo S/R ainda permanece forte aqui. Na etapa seguinte, contudo, a criança participa da cultura de forma plena, sob a influência do interpretante, signo arbitrário e convencionalizado. Monta-se assim o complexo S/I e a

significação simbólica. Educar é retirar a significação do instante e colocar na história.

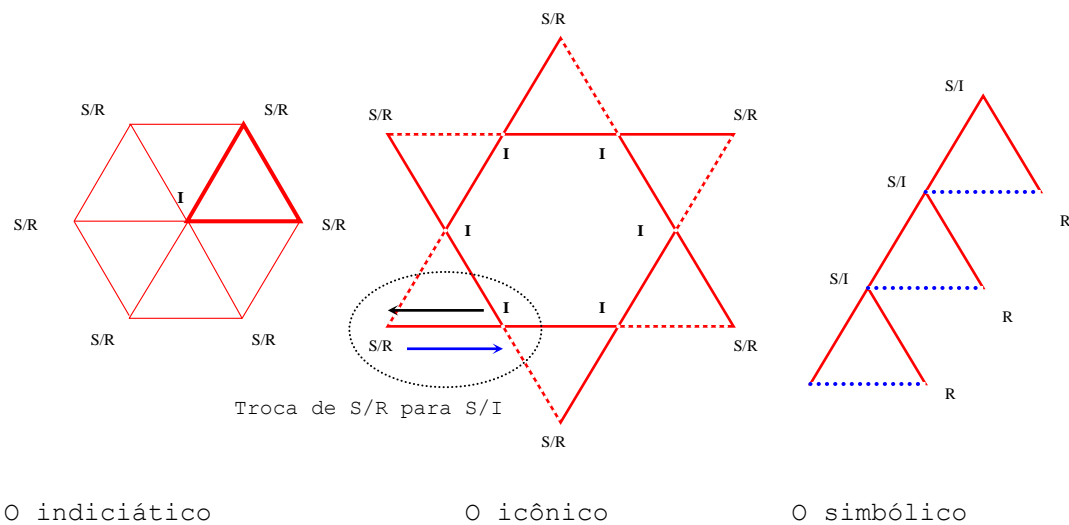


Figura 28 - Deslocamento do núcleo Signo/Referente de Significação para o núcleo Signo/Interpretante: o Indiciático, o Icônico e o Simbólico na descrição do Ato Pedagógico.

4.2 Pedagogia do Sentido e Pedagogia do Significado: uma tipologia dos modos de significação e de agenciamento pedagógico

Do ponto de vista semiótico, procuramos identificar e caracterizar dois modos socioculturais de operar as funções semióticas com vistas à educação, com finalidade propriamente pedagógica. Uma que tem por ator da significação o sujeito¹⁷, sua performance, e toma por fundamento os conceitos cotidianos e o sentido; outra que tem por ator da significação o indivíduo, o conjunto das

¹⁷ Aqui há duas distinções que trabalharemos em seguida: as noções de sujeito e indivíduo e de sentido e significado. O sujeito produz sentido, mas não o compartilha: trata-se de uma prática singular. O indivíduo compartilha o significado, porém não o produz. Assim, o significado nunca é produzido, sempre resulta da repetição de um sentido. O sentido, por sua vez, nunca é reproduzido, sempre resulta da produção íntima e particular de uma subjetividade, seus conteúdos, investimentos e agenciamentos simbólicos.

representações que assimila e reproduz, e toma por fundamento os conceitos científicos e o significado.

Este tópico analisa, portanto, os dispositivos e cenários sociais de transmissão dos padrões de significação cultural e suas implicações no desenvolvimento cognitivo e pedagógico.

A organização social dos processos intelectivos e cognitivos, externos ao sujeito - como os códigos de significação-, promovem e enfatizam habilidades cognitivas específicas, que independem do sujeito em desenvolvimento. A análise empreendida parte do entendimento das dinâmicas pedagógicas e dos objetos mediáticos culturais a partir dos conceitos da teoria sociocultural e da descrição semiótica do desenvolvimento cognitivo realizada na presente dissertação.

Com efeito, procuramos descrever e identificar padrões na dinâmica simbólica das coletividades humanas segundo o grau de liberdade subjetiva dos envolvidos em processos de aprendizagem. Admitindo dois movimentos básicos de transformação dos bens simbólicos sociais, um de código e outro de mensagem, observamos um paradoxo na relação de coletivos humanos com suas unidades constituintes e seus respectivos modos de operar a produção e a reprodução de suas representações.

Em uma pedagogia do sentido, onde não há reprodução de mensagens, apenas produção, a condição subjetiva e, portanto, autêntica do sujeito, encontra-se em condições excepcionais de autonomia e emancipação pedagógica sem, no entanto, dispor de uma síntese junto ao grupo do qual participa. De forma contrária, uma coletividade de pedagogia do significado, onde há apenas reprodução de mensagens, encontramos o sujeito desterritorializado, funcionando apenas como indivíduo, destituído de criatividade, ainda que seu grupo possua consistência e

potência de síntese, mas destinada exclusivamente à repetição.

A construção dos elementos para análise e discussão deste paradoxo é o ponto inicial do presente tópico. Assim, uma revolução de código e uma revolução de mensagem em educação podem descrever os processos de economia simbólica frente a uma perspectiva do grau de implicação subjetiva dos sujeitos em atos pedagógicos de aprendizagem.

A produção de sentido e a reprodução de significados como construção de representações da realidade terão, portanto, como abordagem central, a dinâmica dos fluxos e refluxos de agenciamentos simbólicos do sujeito. Quando se vale de um recurso simbólico original, produzido, o sujeito situa-se como fonte de fluxo, sua ação é demarcada pelo sentido, desenvolvido com referências particulares, através da mediação de índices e ícones. Quando utiliza um circuito simbólico do outro, reproduzindo valores e conteúdos, epistemológicos éticos e estéticos, o sujeito recua, e assume o indivíduo. Previsível, sua atitude é delineada em função da reação coletiva, pautada nos significados compartilhados de uma realidade homogênea, controlada simbolicamente.

Assim, no percurso dinâmico de um processo de aprendizagem, encontramos a criação temporária de referentes e operadores semióticos, relativos a cada fase do desenvolvimento. Por referentes e operadores semióticos performáticos, entendemos os signos que, quando praticados, permitem designar, qualificar, transmitir e produzir atitudes e estilos de oposição aos comportamentos e agenciamentos simbólicos convencionados. Como exemplos, podemos citar músicas, palavras de ordem, roupas, alterações da língua, e todo o conjunto de representações embutidas em estilos, atitudes e valores manifestados como enunciação coletiva. Os discursos de significados, enquanto

performances coletivas de enunciação, adquirem baixa densidade coletiva de designação, pois são desprovidos de consistência de significação simbólica, uma vez que não foram constituídos pelo engajamento singular de significação de cada membro da coletividade. De modo contrário, quando um discurso é estruturado no interior de uma coletividade de pedagogia do sentido, os estilos e as atitudes, outrora estabelecidos através da repetição, fracassam, pois atingem, subjetivamente, o máximo de diversidade. Na pedagogia do sentido toda a produção semiótica vincula aos seus agenciamentos e prática dos signos os interesses independentes a serem afirmados.

A pedagogia do significado, por sua vez, utiliza os recursos semióticos da representação simbólica ou icônica, e realiza uma revolução de mensagem: não rompe com o código e não passam a produzir sentido e atitudes indiciáticas no interior de um código revolucionado. A principal característica de um sentido produzido em performance, através de índices, é sua impossibilidade de ser interpretada e replicada, o que não permite colocar no lugar de uma ação ou atitude um signo extensivo ao outro. Não há extensão de significados na revolução de código. Há apenas a intensidade de significação dos índices, dos conceitos espontâneos, interpretantes e referentes dinâmicos da produção de sentidos.

Encontramos nas funções semióticas operadoras do sentido, os circuitos da sintaxe que irão produzir o desenvolvimento próprio e apropriado do sujeito, cuja consistência se aproxima de uma malha tecida ponto-a-ponto, à semelhança de uma rede densa de laços e nós. A formulação de sentido, onde cada sujeito responde por uma elaboração independente acerca de um fenômeno ou pensamento, é uma prática intransferível, uma vez que implica o desejo e os circuitos semióticos próprios de um agenciamento singular

de significação. Assim, sustentam uma "coletividade descontínua" em múltiplos pontos de apoio, onde flutua uma totalidade com face aparente de caos. Neste ponto, os bens simbólicos perdem o poder de garantir a extensão das representações, perdem a capacidade de fazer com que determinados sujeitos deixem de ser sujeitos e passem a reagir como indivíduos, em geral vítimas involuntárias da repetição. Abolindo a manutenção do processo de conversão de sentidos em significados, com a conseqüente serialização de sujeitos em indivíduos, estancam-se os recursos para a montagem de uma realidade compartilhada, homogênea. Reina, então, a polissemia, ou um conjunto não extensivo de códigos ou mensagens. Em processos de aprendizagem de intensa transformação cognitiva, o código deixa de ser contínuo na coletividade e não mais pertence aos membros do grupo de forma prévia, como define Moles, segundo Epstein (Epstein, 1988:73): "Código: (...) Todo o conjunto de conhecimentos que emissor e receptor possuem em comum antes do recebimento da mensagem (*Moles*)". Nas revoluções de aprendizagem fundadas na mensagem, o código não se rompe, ainda que sua tessitura possa ser tencionada aos limites de sua consistência de significação.

De fato, a produção semiótica de uma coletividade descontínua (coletivo heterogêneo), com características de pedagogia do sentido, pode ser assimilada por uma coletividade com propriedades extensivas de continuidade (coletivo homogêneo), de pedagogia do significado. Para neutralizar a autonomia subjetiva do sujeito na pedagogia do sentido, a pedagogia do significado encontra eficácia no recurso da repetição de conteúdos e de padrões de significação. Assim, o modo próprio da produção singular dos sujeitos na "coletividade descontínua", retorna como reprodução fetichizada na "coletividade contínua", cuja conseqüência é a alienação do sujeito e sua posterior

redução em indivíduo. O sujeito então assume uma postura passiva na articulação e desempenho de seus agenciamentos de signos e bens culturais. O mundo passa a ser sentido e entendido, passivamente, de acordo as matrizes simbólicas "oferecidas" no plano dos significados. O sujeito passa a utilizar os instrumentos simbólicos e icônicos já trabalhados, deixando de cunhar as suas próprias estratégias e ferramentas de cognição e aprendizagem no código.

Apoderando-se da representação, a coletividade contínua promove a homogeneidade dos sujeitos e a falência da diversidade. Com efeito, um núcleo de pedagogia do sentido no interior de uma pedagogia do significado não reproduz os bens simbólicos da maioria autocrática. Seus valores e procedimentos são estigmatizados. Quando repetimos a diferença, constituímos uma redundância eficaz em diluir o diverso: o sentido deixa de ser alteridade e a identidade do significado prevalece. A dimensão particular, micropolítica, é sistematicamente rechaçada segundo os interesses de dominação simbólica vigentes.

A dimensão fonte da produção da diferença é o micro, a particularidade. A dimensão própria de cada sujeito, seu modo inalienável de articular signos e construir falas e sentidos. A dimensão macro tem por objetivo a manutenção da coletividade enquanto grupo contínuo. Barembint (1992:44-45) esclarece:

"O macro é o lugar da ordem, é o lugar das entidades claras, dos limites precisos, é o lugar da estabilidade, da regularidade, da conservação. O micro, dito tanto no sentido físico, químico, biológico quanto no sentido social e desejante, é o lugar das conexões anárquicas, insólitas, impensáveis. O macro é o lugar da reprodução, e o

micro é o lugar da produção; o macro é lugar da conservação do antigo, e o micro é o lugar da eclosão constante do novo; o macro é o lugar da regularidade e das leis, o micro é o lugar do aleatório e do imprevisível." (Baremblynt, 1992:44-45).

Nestes termos, compreendemos ser necessária a dissolução da dimensão macro enquanto continuidade para a área da educação. Dissolução da afirmação da semelhança como valor fundador de uma coletividade; dissolução da instância que reproduz a diversidade molecular, resultado direto da implicação de conteúdos subjetivos com a cultura e a realidade; da implicação do desejo dos sujeitos na prática íntima da língua e dos signos da cultura, na elaboração dos sentidos particulares e singulares acerca das coisas, objetos e fenômenos do mundo.

A propriedade do macro e do significado, para se estruturar como maioria, passa por sustentar as igualdades e semelhanças dos membros de uma coletividade. O valor aqui é procurar promover a semelhança. E alguns casos a qualquer custo. A diversidade produz entes coletivos sem unidade, e utiliza-se das diferenças para se sustentar enquanto grupo descontínuo. O fato é que o desenvolvimento cognitivo, a partir da pedagogia do sentido, em realidade, é a proposta de construção de um **macro sem repetição**, de uma coletividade que perde a referência totalitária e deixa de estabelecer e apresentar as semelhanças do grupo, exigindo sua reprodução.

Na educação infantil os alunos possuem uma extensão social molecular, ou seja, descobrem o mundo bem à sua maneira, como linhas de fuga¹⁸ que percorrem todos os

¹⁸ Por linha de fuga e sua dinâmica entendemos o que Deleuze e Guattari (1996:98-103) estabelecem para o conceito. Assim, linhas de fuga são fluxos semióticos moleculares, de acentuada singularidade, que tende a

indivíduos, mas não os agrupa em um agenciamento coletivo de enunciação. Não há, de fato, um discurso único que permeie a todos, pois estão todos fora dos agenciamentos semióticos/simbólicos formais. As crianças, nos primeiros momentos do desenvolvimento infantil, realizam atos de significação como pura performance. Mas nos projetos pedagógicos há uma consistência de discurso, de interesses, de objetivos. A educação infantil é molar, macro, de escala: incorpora regras e leis para sustentar a coesão das crianças em seus atos de significação. A pedagogia do sentido é um mosaico sem coerência para as pedagogias do significado. Na pedagogia do significado, a constituição de enunciação coletiva surge quando os interesses das crianças se sobrepõem, como em um caleidoscópio, e resultam, esporadicamente, em um interesse coletivo. Mas a consistência é de fagulha e não se sustenta por muito tempo.

Um grupo não se define por suas contradições internas. Antes, se define por suas linhas de fuga, por seus dispositivos e recursos de relação micropolítica. Ocorre que na pedagogia do significado não há linhas de fuga como traço e contorno do coletivo humano, não há como valor o que escapa sempre de uma ordem, o que sugere uma alternativa diante de uma expectativa fixa. Estas são

escapar da influência do código e de suas mensagens convencionais, desterritorializando discursos e normatividades, produzindo fluxos livres, descodificados: "Um fluxo mutante implica sempre algo que tende a escapar aos códigos não sendo, pois, capturado, e a evadir-se dos códigos quando capturado; e os quanta são precisamente signos ou graus de desterritorialização no fluxo descodificado". Em realidade, trata-se de sujeitos em linhas de fuga, sustentando a prática de seu espaço, implicando conteúdos subjetivos em performances relacionais e antropológicas, limites de seu território de enunciação. Os filósofos do Anti-Édipo (Guattari e Deleuze) afirmam, sustentados na distinção acima, que uma sociedade se equilibra entre dois jogos básicos de significações: um molar, que se comporta como um aparelho de ressonância, que transforma territórios e lugares em espaço, com significados e dispositivos de significação molarizados, coletivizados, que operam sobre codificando práticas singulares do espaço. O outro processo societário é molecular, que através de linhas de fuga impõem fluxos de desterritorialização e descodificação.

propriedades da pedagogia do sentido, da extensão molecular, contígua e não contínua das pedagogias do significado. Uma pedagogia do sentido é organizada, não age impulsivamente, pondera, elabora discursos para a negociação semiótica de significação.

Mas há núcleos de pedagogia do sentido no interior da pedagogia do significado. Podem apenas insinuar o valor de um movimento que geralmente não segue adiante, pois os sujeitos são convertidos em indivíduos e os sentidos totalizados em significados. As pedagogias do sentido, neste contexto, são núcleos de linhas de fuga, são falas que não constituíram redundância e não produziram um discurso, ainda que frágil e breve.

Na coletividade de pedagogia do sentido, a extensão, além de ser contígua e não contínua, produz efeitos de transcendência. A pedagogia do significado, de extensão contínua, produz efeitos de soma simples de seus conteúdos, de suas partes. A propriedade da pedagogia do significado é repetir o discurso através de seus membros, fazer eco das redundâncias da fala, amplificar e totalizar características subjetivas, particulares. Para a pedagogia do sentido não há discurso que desenhe o contorno da coletividade. As falas se agrupam aleatoriamente, sem elaborar uma redundância prévia, sem criar um discurso de extensão a partir dos conteúdos do outro.

Freud (1974:169) não acreditava ser possível detectar, distinguir, uma patologia a partir de um ponto de vista situado no interior da coletividade. Para o autor de *O Mal-Estar na Civilização*, uma coletividade possui um meio homogêneo, que inviabiliza a referência de contraste para constituição de um juízo de normalidade e anormalidade, um juízo que possa distinguir, como patológicos ou diferentes, valores ou atitudes. Segundo Freud,

“numa neurose individual, tomamos como nosso ponto de partida o contraste que distingue o paciente do meio ambiente, o qual se presume ser normal. Para um grupo de que todos os membros estejam afetados pelo mesmo distúrbio, não poderia existir esse pano de fundo; ele teria que ser buscado em outro lugar.” (Freud, 1974:169).

Trata-se do pano de fundo que estabeleceria o choque no típico através do inusitado. Ora, a pedagogia do sentido com suas linhas de fuga e seu contexto relacional micropolítico, descontínuo, acaba por se constituir em uma força constante de produção de alteridade, de diferenças, do inusitado. A dificuldade de contraste entre o típico e o inusitado em grupos humanos indica a falta de um centro reprodutor das falas, um centro totalizador e legitimador de um discurso. O conjunto das linhas de fuga não se repete, são transcendências, efeito direto da qualidade, de articulação estrutural além da soma das partes. Podemos sugerir que há linguagens neste processo, e em alguma medida todas particulares, performáticas. É o que queremos ilustrar quando afirmamos que não há um discurso normatizador na pedagogia do sentido, um discurso pedagógico determinista que localiza e data os progressos e as etapas do desenvolvimento infantil com rigor. A pedagogia do sentido, insistimos, é uma coletânea de falas, de implicações subjetivas com a transformação permanente e assistemática de valores.

Ainda que os efeitos do movimento de uma pedagogia do sentido possam ficar imperceptíveis no interior de uma pedagogia do significado, as conseqüências do desempenho da pedagogia do sentido não passam desapercibidas, constituindo, em paralelo ao tempo e ao espaço conservador, sempre um tempo e um espaço transformador. Trabalhando

contra a ordem da pedagogia do significado, tais núcleos “performáticos” de enunciação não repetem o discurso da coletividade. Demonstram que o sujeito, e a subjetividade, também estão implicadas no processo e não são capazes de compartilhar a mesma realidade enquanto um conjunto de representação contínua. Promovem o ruído na organização que opera uma pedagogia do significado.

No cotidiano, porém, a reação da pedagogia do significado frente à produção de qualquer coletividade descontínua permanece limitada à constituição de seus recursos burocráticos e simbólicos de excluir e marcar a diferença. Marcar a diversidade com rigidez. Realizar apologia da diferença quando for seguro repeti-la indiscriminadamente. A pedagogia do sentido com suas linhas de fuga são os homens com suas questões subjetivas, desviando-se das respostas redundantes do discurso da pedagogia do significado. Como não se trata de uma prática simbólica a aprendizagem performática, não há extensão possível na construção de uma identidade comum. O projeto político da pedagogia do sentido é uma revolução de código, não apenas de mensagem.

Se a pedagogia do significado produz indivíduos e discursos, a pedagogia do sentido impõe o sujeito e a fala. A pedagogia do significado é passível de colonização, a pedagogia do sentido e seus efeitos são indomáveis. Com isso queremos afirmar que as manifestações próprias da subjetividade são cerceadas na pedagogia do significado e que o excessivo controle mediático impede o livre exercício da cognição e da aprendizagem. Como alerta Deleuze (1980:200-201), há uma relação entre a produção desejante e a constituição de enunciações como mediação: “O desejo é revolucionário porque quer, sempre, mais conexões”; “Em toda a parte, o signo (enunciado) conota multiplicidades (desejos)”.

A alteridade, a diferença, na organização da pedagogia do sentido perde toda a aspereza. Na pedagogia do significado, por sua vez, os fluxos de desejo ficam sujeitos à dominação dos signos burocráticos, onde as intensidades são reprimidas e as conexões rompidas. Na pedagogia do sentido, de forma contrária, residem o imperativo das conexões do desejo e a livre dinâmica das intensidades.

A pedagogia do sentido é uma coleção de agenciamentos subjetivos: a redundância das falas em seu interior não é intencional; as falas não são repetidas, não fazem eco; não são detectadas como diferença, pois não há o pano de fundo para o contraste, como vimos em Freud; não possui, enfim, um centro de ressonância e reprodução dos conteúdos simbólicos. Em função das causas particulares agregadas, que são os pontos de subjetivação de cada sujeito, o movimento autônomo, com seu tempo e espaço próprio, passa a ser o gestor do desenvolvimento cognitivo. Encontramos na pedagogia do sentido os núcleos que insistem na fuga das mensagens coletivas, rompendo com sua estrutura linear, com os núcleos fundamentais de sua sustentação: seu código.

Ainda que de forma tênue, o contexto de um movimento de pedagogia do sentido estabelece uma normatização, um padrão de ressonância, uma maioria significativa. Considerando a norma como produto de comportamentos que se sobrepõe espontaneamente, a construção de uma norma de conduta é inevitável. À semelhança da noção de massa, segundo Canetti (1995:34), a voz da pedagogia do sentido é espontânea, e os gritos espontâneos e imprevisíveis são responsáveis pelo espaço cognitivo das pedagogias do sentido, um sinal de que "a pedagogia do sentido adquiriu vida própria" e pode dar expressão a toda a sorte de performance.

Contudo, o fato da sobreposição de atitudes ser espontânea, natural, marca a diferença da produção de normatividade na pedagogia do significado, imposta sem alternativa de manipulação própria por parte do indivíduo. A normatividade no contexto de um comportamento de pedagogia do sentido é muito flexível e, como veremos, também se sustenta em tempo e espaço próprios. Além de possuir a propriedade de transformação elevada, à semelhança de um caleidoscópio, a normatividade na pedagogia do sentido possui referentes independentes de constituição e dinâmicas. Encontramos assim uma normatividade independente cujo processo de formação assemelha-se ao da montagem dos discursos, enquanto falas que redundam e sobrepõem-se ao acaso, repetindo-se aleatoriamente. A perspectiva de transformação do discurso da pedagogia do significado é muito reduzida, uma vez que o seu tempo e o seu espaço cognitivo não são passíveis de relativização em seus processos de significação. Estamos diante de um centro reprodutor de normatividade, de estereótipos discursivos e comportamentais. As pedagogias do significados se utilizam destes dispositivos para afirmar a homogeneidade de seus membros. As instituições também possuem estratégias redutoras de individualidade, fixando uma normatividade onde as linhas das perspectivas pessoais encontram um ponto de fuga.

As relações entre normatividade e maioria são divergentes nas dinâmicas de coletividades organizadas enquanto pedagogia do sentido e em coletividades constituídas como pedagogia do significado. A maioria, nos processos de pedagogia do significado, onde há cristalização da normatividade, apresenta uma tendência natural à totalização e à violência simbólica. Não se trata de igualdade, mas de serialização entre os componentes de uma coletividade de extensão contínua. Encontramos uma

tendência oposta na constituição da normatividade das coletividades organizadas enquanto pedagogia do sentido, de tessitura descontínua. Nestas, as maiorias podem ocorrer de forma espontânea, mas sem afirmação totalitária de sua constituição. Em relação a sua distribuição no tempo, as dinâmicas de pedagogia do sentido não conservam maiorias, transformam seu tecido continuamente, e sua constituição corrente resulta de picos de normatividades independentes. Neste mesmo vetor, do tempo, as pedagogias do significado cristalizam sua normatividade e sustentam uma maioria, cuja sobreposição de atitudes é, por vezes, uma rígida norma de conduta. Para Deleuze e Guatarri (1996:52), as minorias estão em rota de fuga e liberdade, implicando seu desejo na sua produção. As maiorias, de modo contrário, estão sufocadas pela indiferença, que toma a todos por sujeitos típicos e previsíveis, desprovidos de iniciativas e da capacidade de opinar e divergir, desprovidos de qualidades de expressão e participação:

"A noção de minoria, com suas remissões musicais, literárias, lingüísticas, mas também jurídica, políticas, é bastante complexa. Minoria e maioria não se opõem apenas de uma maneira quantitativa. Maioria implica uma constante, de expressão ou de conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual ela é avaliada. Suponhamos que a constante ou metro seja homem-branco-masculino-adulto-habitante das cidades- falante de uma língua padrão-europeu-heterossexual- qualquer (o Ulisses de Joyce ou de Ezra Pound). É evidente que "o homem" tem a maioria, mesmo se é menos numeroso que os mosquitos, as crianças, as mulheres, os negros, os camponeses, os homossexuais... etc. É porque ele aparece duas vezes, uma vez constante,

uma vez variável de onde se extrai a constante, que a maioria supõe um estado de poder e de dominação, e não o contrário. Supõe o metro-padrão e não o contrário." (Deleuze, Guatarri, 1996:52).

No desenvolvimento cognitivo de pedagogia do sentido, além da produção da normatividade ser espontânea e sem cristalizações de um determinado alinhamento, encontramos normatividades concorrentes. A consequência, além dos picos de heterogênesse, é a diversidade de traços padrão, constituintes dos discursos. Neste ponto constatamos que a transmissão e o resgate das tradições ficam problematizados. A pedagogia do sentido fica impossibilitada de gerir, transformar e fornecer parâmetros para as normatividades seguintes. As revoluções de mensagem estabelecem picos de normatividade enquanto forças de transformação, as revoluções de código, por sua vez, rompem com a forma de produção das normas.

A normatividade oficial não resiste nestes grotões de pedagogia do sentido e cede às normatividades alternativas. Este modelo de desenvolvimento e dinâmica das normatividades é coerente com o funcionamento e desempenho das pedagogias do sentido, situadas no conjunto das linhas de fuga, onde a normatividade é espontânea, estabelecida segundo a sobreposição dos agenciamentos subjetivos dos membros das coletividades da pedagogia do sentido. O modelo de resistência às normas oficiais é dispositivo inalienável do sujeito. Seus pontos de subjetivação são inteiramente independentes e, quando agrupados sem discursos de modelação ou determinantes de conduta, as sobreposições de atitudes ocorrem naturalmente, resultando na transcendência das normas oficiais, típicas das organizações das pedagogias do significado, que são caixas de ressonância

dos discursos (verbais e comportamentais) e das linhas normativas.

Como observaremos a seguir, a mensagem cria seu próprio contexto, ou antes, o contexto é uma qualidade intrínseca da mensagem. O que há no mundo são mensagens portadoras de seu próprio espaço e não espaços prévios, a ser povoado por mensagens. O único elemento prévio para a elaboração de mensagens é o código. O meio, ou contexto é produto da mensagem. Segundo Macluhan (1995:21-23), a luz elétrica, por exemplo, é a mensagem pura que tem por conteúdo o próprio meio. De acordo com o autor de Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem,

“Pouca diferença faz que seja usada para uma intervenção cirúrgica no cérebro ou para uma partida noturna de beisebol. Poderia objetar-se que estas atividades, de certa maneira, constituem o “conteúdo” da luz elétrica, uma vez que não poderiam existir sem ela. Este fato apenas serve para destacar o ponto de que “o meio é a mensagem” (...)” (Macluhan 1995:21-23).

4.3 Pedagogia do Sentido e Pedagogia do Significado: Norma, Tempo e Espaço de Aprendizagem

Sobre o tempo, considerando as definições propostas de pedagogia do sentido e pedagogia do significado, vamos construir uma distinção entre uma reprodução semiótica, própria de um tempo lento, cuja matriz é a repetição de conteúdos e homogeneização do diverso, e uma produção semiótica de tempo rápido, comprometido com as transformações socioculturais. Neste contexto, recorreremos em um primeiro momento a Wittgenstein, que propõe uma lógica reguladora da percepção do tempo segundo a dinâmica

dos fenômenos distribuídos no espaço. A percepção do tempo sempre é formulada através da relação comparativa entre uma série de atividades e fenômenos dinâmicos. Podemos apenas estabelecer a velocidade de um processo sustentado na velocidade de outro processo. Então, podemos inferir que o movimento acelera o tempo, consideramos que a passagem do tempo não existe apenas em si, é sempre o resultado de um processo comparado a outro (o processo universal comparado com todos os demais é o processo do maquinário de um cronômetro). Desta forma, conclui Wittgenstein (1997:134-135): "Só é possível descrever a passagem do tempo apoiando-nos a um outro processo". Ora, os movimentos intensos, que lançam novos referentes a todo ciclo de tempo, constituem um tempo com as mesmas características. Como entendemos o movimento da pedagogia dos sentidos, o que há é o mesmo espaço e o mesmo tempo, compartilhados pela coletividade, que é essencialmente descontínua. O tempo e o espaço a que a coletividade está submetida sim, é que são iguais. O próprio Canetti (1995:47) reconhece, em outra passagem do seu livro que

"As pessoas podem passar horas a fio num teatro, e as experiências de que compartilham ali são de natureza a mais diversa. Num concerto, suas sensações apresentam-se ainda mais desvinculadas da ocasião do que no teatro; poder-se-ia dizer que alcançam aí o máximo de diversidade."
(Canetti, 1995:47).

Observaremos que a disposição do tempo e do espaço é intrínseca ao movimento, e são dimensões homogêneas nos limites de qualquer contexto de prática semiótica, transformadora ou conservadora.

Outra consequência é a reorientação do vetor de causalidade. A sucessão dos fenômenos em um tempo rápido estrutura uma rede de forças pontuais, onde há uma produção de causalidade própria. Trata-se, inclusive, da hipótese necessária para sustentar o salto qualitativo na aprendizagem resultante da prática de uma pedagogia do sentido.

A atividade pedagógica no espaço de aprendizagem na pedagogia do sentido é uma territorialização subjetiva do sujeito através da prática de signos indiciáticos. Entendemos a prática subjetiva de um espaço como o resgate e a implicação de conteúdos subjetivos no cotidiano relacional de cada sujeito. A dimensão territorial subjetiva é a fronteira de sua fala, de sua produção desejante, inscrita na micropolítica relacional das trocas simbólicas. A questão de relevância aqui é, portanto, o movimento descrito na trajetória relacional e no itinerário micropolítico que o desejo irá articular para sua satisfação ou transformação. Aqui encontramos uma prática do espaço de aprendizagem como espaço antropológico, cujo objetivo é a troca e a sustentação de possíveis canais semióticos para a produção dos sentidos de cada sujeito. Diríamos que se trata de negociar sustentações simbólico-relacionais para fazer o desejo circular, uma produção de referentes da significação. E o desejo é profundamente territorializador quando consideramos sua dinâmica como processo produtor de referentes. Deleuze e Guattari (1995a:29-30) demonstram como podemos entender o desejo enquanto produção ou aquisição. Segundo os autores de *Capitalismo e Esquizofrenia*:

"Se pusermos o desejo ao lado da aquisição, teremos uma concepção idealista do desejo (dialética, niilista) que o determina primeiro

como falta, falta de objeto, falta de objeto real. (...) mas este saber não nos impede de acreditar no poder interior que o desejo tem de engendrar o seu objeto, ainda que sob uma forma irreal, alucinatória ou fantasmática, e de representar esta causalidade no próprio desejo. A realidade do objeto enquanto produzido pelo desejo é, pois, a *realidade psíquica*". (Deleuze, Guattari, 1995:29-30).

Com efeito, a atividade pedagógica desenvolvida em um espaço de aprendizagem sustenta o sujeito em seus pontos de subjetivação. Podemos pensar, então, em uma aproximação entre espaço/desejo e movimento/falta? O fato, no entanto, é que não há uma falta abstrata, assim como não há desejo sem vínculo e conseqüências micropolíticas e relacionais. Estes conceitos estão sempre objetivados e engajados em processos para sua própria solução, vinculando o sujeito nos instrumentos de mediação cultural. Ou seja, implica a subjetividade em seu território no espaço da língua.

Ao universo intencional consciente e cognitivo, e o seu respectivo exercício pedagógico de um espaço de aprendizagem soma-se um inconsciente também territorializador, porém à revelia das lógicas políticas articuladas objetivamente, inclusive as conseqüentes do próprio desenvolvimento cognitivo. Com isso queremos identificar a zona do equívoco na prática do espaço linguístico/simbólico, o ato falho como margem e limite hesitante do território da fala, que além do desejo, constitui-se como traço de singularidade radical e também opera como máquina de territorialização. Em outras palavras, poderíamos dizer que existe um contexto prévio aos espaços de aprendizagem, o espaço da cultura, onde os sujeitos se constituem enquanto seres coletivos, sociais,

pertencentes a uma forma mais ou menos genérica de articular seus afetos, visões de mundo, perspectivas e atitudes. O movimento de territorializar o espaço da língua produzindo heterogêneses, de praticá-lo com alguma intensidade subjetiva, requer uma fuga dos processos de ressonância de normatividades, de tempo e espaço típicos de aprendizagem. Aqui destacamos, inclusive, os movimentos moleculares, que guardam sua independência e coesão na descontinuidade das formas de aprender. Assim, compreendemos como as estruturas produtoras de modelos subjetivos lançam e fixam agenciamentos extensivos, forçando o contorno descontínuo de uma eventual organização de pedagogia do sentido a operar em continuidade e com elementos de homogeneização, como a redundância. O resultado é uma imposição discreta, porém atuante, dos limites e configurações das atitudes e desempenhos das subjetividades, o que caracteriza uma ditadura branca, como alerta Maffesoli (1995:11):

"A ditadura contemporânea não consiste mais no fato, salvo exceções notáveis, de indivíduos sanguinários e cruéis, ela é anônima, doce, dissimulada. Ela é, sobretudo, não-consciente do que é, ou do que faz, e se empenha, em total boa fé, em promover o sacrossanto princípio de realidade utilitarista. E desse modo extirpa, de fato, a faculdade onírica. Nesse sentido, ela não exprime senão uma constante da história humana: os poderes dormem em paz, enquanto ninguém pode mais, não sabe mais ou não mais ousa sonhar."
(Maffesoli, 1995:11).

Com efeito, as estruturas produtoras de normatividade e linhas de conduta sustentam processos de imposição de

bens simbólicos, considerando, mesmo, a violência simbólica quando disponibiliza circuitos lógicos de serialização das subjetividades, contra as reivindicações de singularidade, das tribos urbanas ou núcleos simbólicos geradores de identidades e papéis. Félix Guattari (1997:27) entende que

"não somente espécies desaparecem, mas também as palavras, as frases, os gestos de solidariedade humana. Tudo é feito no sentido de esmagar sob uma camada de silêncio as lutas de emancipação das mulheres e dos povos proletários que constituem os desempregados, os "marginalizados", os imigrados." (Guattari, 1997:27).

O tempo e o espaço geridos por instâncias técnicas e burocráticas, que exigem a supremacia dos discursos sobre a fala, servem a uma nova potência massificadora, de modelos sutis e sedutores. Uma prática de dominância cuja política é puro processo, cujos conteúdos flutuam em harmonia com as direções apontadas por grupos organizados na estrutura de uma pedagogia do sentido, com a produção de linhas de fuga independentes.

O tempo é o campo das revoluções contemporâneas. Encontramos índices das transformações técnicas atuais em suas interferências e relativizações do tempo, sua implicação na produção das subjetividades e formas de organização de grupos e culturas. Efetivamente, poderíamos pensar em uma passagem das dimensões espaciais para as dimensões temporais considerando a dimensão que concilia a ambas: a velocidade. As técnicas da mecosfera estabeleceram níveis de velocidade que amplificaram a sensibilidade do tempo no cotidiano da cultura.

Hoje, mais que os futuristas do início do século, a velocidade de interação produz efeitos na vivência do

tempo. Os dois fenômenos básicos que encontramos é a universalização do tempo, que deixa de ser geográfico, e passa por uma lógica de acesso pontual, ou seja, percebe-se o tempo em sua exiguidade, em sua tendência a desaparecer no instantâneo das relações humanas, culturais, comerciais e de identidade. O segundo fenômeno pode ser descrito como a particularização da vigência do tempo: regimes de tempo independentes, demarcando funcionamentos e processos específicos. Vivemos na atividade pedagógica para a aprendizagem o tempo lento dos processos históricos na cultura, e o tempo rápido da mecosfera em suas ações instantâneas. Segundo Milton Santos (1996:126-127) há um tempo lento e diacrônico das sucessões e um tempo rápido e sincrônico das coexistências. Um, de fluxo caudalosos e, outro, de fluxos intensos, alertando que "(...) o tempo a considerar não é o das máquinas ou instrumentos em si, mas o das ações que animam os objetos técnicos". As revoluções técnicas induziram esta passagem: conferir protagonismo aos efeitos do tempo em detrimento dos efeitos do espaço na área da educação.

Encontramos, também, neste contexto, as dimensões de ação para as coletividades humanas organizadas enquanto pedagogia do sentido e pedagogia do significado.

A pedagogia do sentido, como já descrevemos, estrutura e afirma seu desenvolvimento em coletividades descontínuas, discorre sua narrativa sobre relações sincrônicas, de elevada transitoriedade. O eixo da coexistência é sempre heterogêneo e muito volátil. O passo de fixar referentes e produzir discursos indica a passagem do eixo sincrônico para o eixo diacrônico. Indicam a extinção de linhas de fuga atuando nas margens do espaço de aprendizagem, reivindicando sua singularidade. Com efeito, o eixo sincrônico é o eixo da diferença, da singularidade, da participação das falas que, em uma ou outra sobreposição,

irá gerar um discurso, uma normatividade homogênea, mas espontânea. O sincrônico descola-se da base diacrônica e retorna com conteúdos processados em uma dinâmica de tempo real, impossível na estrutura de sucessão, onde a coexistência é uma impossibilidade.

O comportamento exploratório é um dispositivo de engendrar novas formas de sensibilidade na cultura. Agrupados em desordens estratégicas, as crianças naturalmente pensam em padrões alternativos de tempo e espaço, incorporando transformações intensas na prática da cultura à disposição. Desprovidos da vitalidade lúdica, o homem atual, controlado, perde-se no conjunto de suas serializações, previsíveis e silenciosas em sua tarefa de nadificar o homem, torná-lo imperceptível enquanto subjetividade.

4.4 O Agenciamento Pedagógico a partir do Sentido, que tem por Ator o Sujeito: a Autoria e a Performance como Fundamento da Aprendizagem

Se nos capítulos anteriores caracterizamos o desenvolvimento cognitivo como fundado, ou originado, a partir de uma função indicial, estabelecemos, indiretamente que o "produzir sentido" precede o "reproduzir significados". A primazia da performance se deve à diferenciação da primeira função semiótica de significação, a função indiciática, performática, ligada ao pensamento sincrético, à formação dos complexos difusos e aos conceitos espontâneos ou cotidianos, enfim, vinculada às relações concretas com as coisas, objetos e fenômenos. Como assinala Vygotsky: "Uma criança pequena primeiro desenha, e só depois decide o que é que desenhou; uma criança um pouco mais velha dá nome ao seu desenho quando este está quase pronto e, por fim, decide de antemão o que pretende

desenhar" (Vygotsky, 1993:16). A seguir sugerimos quatro princípios, a partir da pedagogia do sentido, para uma estratégia de apropriação pedagógica do texto literário.

Primeiro princípio: *o primeiro momento do desenvolvimento pedagógico é a autoria a partir da significação com elementos externos (sociais) à criança, porém vinculados a sua experiência própria.* A passagem administrada pela educação do contexto do sentido para o contexto do significado deve partir de conteúdos de sentido. Deste princípio entendemos que um texto deve ser reescrito pela criança no ato de sua leitura. Para a semiótica, um ato de significação autêntica requer e implica em uma disponibilidade dos referentes próprios da criança. A ênfase neste primeiro momento deve recair na criação, na possibilidade de reconstrução e subversão do texto pela experiência cotidiana que a criança tem com a linguagem na forma de sua fala e designações próprias. O que queremos observar é que neste momento do desenvolvimento a criança detém uma liberdade incomparável de compor retórica, pois lida com um texto ainda sem gramática formal segundo sua percepção, sem o consenso coletivo do uso da linguagem. A orientação semiológica da leitura admite que a significação pode ser administrada e empreendida apenas através da língua, em seu jogo interno de oposição significante. Para a semiótica convocar para a significação um repertório de referentes é indispensável.

A retórica do texto neste momento encontra-se em plena espontaneidade, e sua performance constitui-se a partir de uma "gramática semântica", única para cada sujeito da significação, mantida a partir de uma experiência de linguagem radicalmente própria, de uma vivência particular da língua. A construção deste percurso pode ser realizado com ênfase no que há de gramática na retórica, ainda rica e

polissêmica da criança. Não há porque suprimir a retórica em detrimento da gramática, o sentido em detrimento do significado como preceito pedagógico de demarcação do progresso cognitivo. Há que se permitir que a criança implique seus referentes imediatos na significação, ou seja, devemos manter o que há de sentido na retórica dos conceitos cotidianos da criança.

A estrutura da atividade de representação, em sua relação com as intenções subjetivas da criança, formaliza um filtro lógico poderoso de avaliar a pertinência da gramática e sua reprodução de significados a partir dos sentidos. Devemos nos debruçar sobre a questão da intensidade da experiência de significação, não de sua lógica interna formal da mensagem hegemônica presente em um texto. Viver a experiência de significação com ênfase no contexto da pedagogia do sentido significa ser sujeito da semiose, não seu objeto.

Segundo princípio: *a criança desenvolve-se pedagógica e cognitivamente na direção do leitor.* Como observamos, no primeiro momento do seu desenvolvimento, a estrutura e a dinâmica da mediação semiótica que a criança mantém com os signos da cultura podem ser descritas através da função semiológica do autor de um texto literário. Partindo deste pressuposto, argumentamos a favor da composição de uma estratégia para apropriação pedagógica do texto literário coerente com as propriedades cognitivas e intelectuais presentes na função semiótica responsável pelo primeiro momento do desenvolvimento infantil: a função da autoria. Do ponto de vista semiótico a leitura ativa, onde o sujeito se faz presente, requer referentes "coisas" (enquanto experiências concretas) ou "objetos" (enquanto fantasias ou confabulações) para o empreendimento de uma significação autêntica. Reforçar os referentes da criança e sua

participação na significação amplia a linguagem e seus efeitos no aperfeiçoamento das habilidades cognitivas infantis. A criança primeiro exerce uma autoria através dos conceitos espontâneos e funções semióticas indiciáticas e icônicas, elabora uma formalização da significação, e só depois constitui o conjunto de mediadores semióticos necessários à reconstituição do significado do texto literário enquanto sentido, enquanto re-criação própria e apropriada.

Terceiro princípio: *o texto é um bem simbólico cultural para produção de sentidos, não de significados.* A leitura de um texto, sobretudo nesta etapa do desenvolvimento, não é um processo sem sujeito, ou de um sujeito que domina a técnica da leitura e chega ao texto com instrumentos técnicos para remontar significados prontos. A leitura de um texto deve ser entendida como um processo radical de produção de sentido do sujeito da significação. Uma implicação direta na significação dos referentes do sujeito a partir dos referentes aludidos no texto. Uma leitura é um sujeito em processo de semiose ativa. Esta posição insiste na formação de leitores ativos, que trabalhem significações sobre o texto, não sob o texto. A leitura é o sujeito. Aqui é fundamental que todo o esforço concentrado em uma leitura não faça opção pela tentativa de repetição dos sentidos do autor com bases nos significados coletivos de sua inscrição sociocultural. No primeiro momento do desenvolvimento devemos garantir o aprendizado a partir do que não se coletiviza, garantir a prática de uma leitura particular, própria.

Quarto princípio: *o diálogo dos sentidos é mediado pelo contexto do significado.* Ou os sentidos são mediados pelos significados. Os significados, ou contexto de

significado para a enunciação, desempenha apenas a função de mediar os sentidos e não pode ser tomado como finalidade de uma leitura ou ato pedagógico de significação. A criança aprende gramática através da retórica. A criança é primeiro autora, depois leitora. Um texto deve ser apropriado sempre em sua recriação, em sua reconstituição. É curioso como do ponto de vista histórico, ou melhor, de gênese histórica, a tradição ocidental também faz o mesmo percurso: inicia a gramática através da retórica (Auroux, 1998:13). A relação com o texto literário deve ser de identificação e redescrição, não de entendimento ou racionalização. O que deve estar em jogo é a apropriação, por parte do leitor, das possibilidades de significação que o texto traz. Uma leitura pedagógica rica é uma leitura que produz um "esvaziamento" do texto literário, plasmando o texto como abertura. Os métodos de apropriação pedagógica do texto devem primar pela leitura niilista ativa (desconstrução) e criativa (redescrição) do texto literário. O preço que se paga pela arbitrariedade do signo, como sua imotivação e conseqüente imprecisão no dizer é, em realidade, sua maior vantagem. Do ponto de vista pedagógico o que se deve tirar de um texto é a capacidade da criança em operar suas próprias significações através do texto apreendido, é a capacidade de produzir outro texto, não de interpretar ou tentar restaurar o sentido do autor (mesmo porque é impossível, considerando a particularidade dos referentes) ou do significado do autor imaginário, normatizado nos códigos socioculturais. Apropriar-se do texto através de uma pedagogia do sentido implica em produzir um novo texto ativo contra a superfície opaca e a vacuidade do signo, como um palimpsesto.

4.5 O Agenciamento Pedagógico a partir do Significado, que tem por Ator o Indivíduo: o Risco da Violência Simbólica em Educação

A prática da significação através da pedagogia do sentido indica vitalidade subjetiva, considerando que é um investimento discursivo solitário do indivíduo sobre a realidade para representá-la. De fato, para Vygotsky, o primeiro momento do desenvolvimento seria sustentado em articulações do sentido. No entanto, os significados (coletivos) não raro adquirem uma autonomia violenta e autocrática sobre a significação. As instituições de transmissão de saber e cultura tendem, por constituição, a legitimar significados e bens simbólicos dominantes (Bourdieu, 1992:121), resumindo-se a repetir regras e conteúdos. Passam a abrigar redes discursivas totais, saberes órfãos dos sujeitos que poderiam lhes atribuir causas e efeitos imediatos e contemporâneos. A violência simbólica, como a indicamos aqui, consiste em manter e transmitir designações unívocas de expressões e signos - suprimindo expressões conotativas atuais - e inflacionar a educação com práticas de apropriação do sentido, de extensão dos referentes alheios, privilegiando a indiferença das coletividades em detrimento da diversidade particular, ou afirmando de maneira incisiva os significados sobre os sentidos. Com efeito, Jurandir Freire Costa (1986:75) adverte:

“Por este termo entendemos toda imposição de enunciados sobre o real que leve a criança a adotar como referencial exclusivo de sua orientação no mundo a interpretação fornecida pelo detentor do saber. O indivíduo cronifica a posição de dependência e perde ou amputa a

capacidade de criar seu próprio elenco de significados. O mundo representado sobre uma restrição, fruto da privação sinalética. O funcionamento mental do sujeito, simbolicamente violentado na infância, torna-se inibido, paralisado ou distorcido, em maior ou menor extensão, conforme a natureza e a intensidade da violência.” (Costa, 1986:75).

Os significados coletivos (signos convencionados, conceitos científicos, função semiótica simbólica) já sem a coletividade que os promoveram e estabeleceram, terminam por ocupar o lugar do sentido (conceitos espontâneos), o que resulta na dependência radical do sujeito a circuitos intransigentes, preparados, de entendimento da realidade. A escola deve ser libertadora. É função da educação libertar o homem de si mesmo quando fala exclusivamente com a palavra que não lhe pertence.

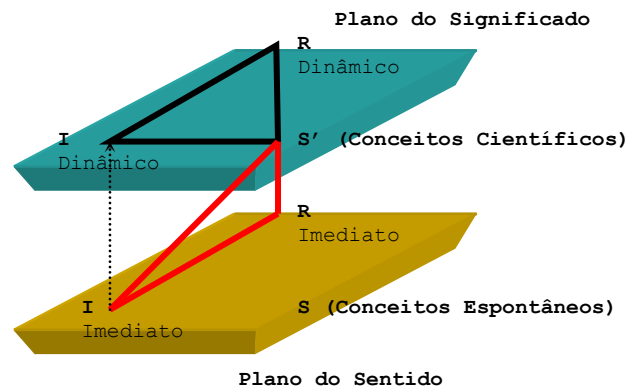


Figura 29 - Apropriação dos Interpretantes e Referentes Imediatos: a Violência Simbólica.

Como já observamos o sujeito produz sentido, mas não o compartilha: trata-se de uma prática semiótica singular. O indivíduo compartilha o significado, porém não o produz.

Assim, o significado nunca é produzido, sempre resulta da repetição de um sentido. O sentido, por sua vez, nunca é reproduzido, sempre resulta da produção singular de uma subjetividade, de seus conteúdos, investimentos e agenciamentos semióticos.

Desta forma, o discurso totalitário, além de impossibilitar conceitos espontâneos e a produção de sentido, apropria-se dos outros dois elementos lógicos da função sígnica triádica. O objetivo do discurso totalitário é a inscrição de todos os elementos da função sígnica no plano do significado, onde não há particularidades de prática simbólica ou semiótica. Com efeito, o objeto imediato deve ser inscrito como objeto dinâmico e o interpretante imediato como interpretante dinâmico. Os elementos dinâmicos da função sígnica envolvem uma representação "real" de sua disposição, delimitada por uma convenção. Não está, portanto, sujeita a qualificações individuais. Os elementos imediatos podem oferecer interpretações "errôneas" sobre as coisas do mundo, pois estão vinculados a sujeitos mergulhados em uma bacia semântica independente.

Em seu romance 1984 George Orwell aponta os ideais de uma sociedade totalitária e a violência simbólica praticada por um sistema burocrático total. No romance, dizem os autocratas:

"Estamos dando à língua a sua forma final - a forma que terá quando ninguém mais falar outra coisa. Quando tivermos terminado, gente como tu terá que aprendê-la de novo. Tenho a impressão de que imaginas que o nosso trabalho consiste principalmente em inventar novas palavras. Nada disso! Estamos destruindo palavras - às dezenas, às centenas, todos os dias. Estamos

reduzindo a língua à expressão mais simples.”
(Orwell, 1978:51).

e:

“Não percebes a beleza que é destruir palavras. Sabes que Novilíngua é o único idioma do mundo cujo vocabulário se reduz de ano para ano?” (ORWELL, 1978, p. 52); e ainda: “Não vês que todo o objetivo da Novilíngua é estreitar a gama de pensamento? No fim, tornaremos a crimidéia literalmente impossível, porque não haverá palavras para expressá-la.” (Orwell, 1978:52).

Ainda que pese os exageros de Orwell, podemos inferir que a grave conseqüência pedagógica da violência simbólica reside na imposição de redes discursivas de transmissão de saber com características totalitárias. Redes que tecem todo o contexto de referências para exegeses das relações e fenômenos da realidade. Assim, a violência simbólica

“... impõe uma coerção que se institui por intermédio do reconhecimento extorquido que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante na medida em que não dispõe, para o pensar e para se pensar, senão instrumentos de conhecimento que tem em comum com ele e que não são senão a forma incorporada da relação da dominação.” (Bourdieu, 1979:142).

Privado da possibilidade de elaborar sentidos, pois há, desde sempre, o que perguntar e o que responder nos métodos totalitários de investigação, descoberta e inovação

o estudante se cala com as palavras do outro que repete regras e conteúdos.

Enquanto as dimensões particulares são criativas e produtoras de sentidos originais, visões independentes do mundo, a dimensão coletiva é reprodutora de significados, preconceitos e signos dominantes que ditam um mundo irreparável e uma realidade inquestionável. Educar, hoje, em tempos de massificação corriqueira é, sobretudo, garantir o singular no coletivo, apostar na diferença que não se coletiviza. Sem o repertório simbólico desenvolvido no registro singular, as experiências de dominação e dor subjetiva são psicologicamente abolidas do universo da representação, tornam-se socialmente incomunicáveis e impossíveis de serem denunciadas. Ora, dizer o que sinto exclusivamente com as palavras do outro é permitir que apenas o outro diga o que posso sentir. O resultado é a exclusão do sujeito de sua fala e subjetividade, à semelhança da exclusão de seu gosto diante da música fetichizada (Adorno, 1997:80-81), pronta para ser consumida, que não requer um único movimento do sujeito no sentido de desvelá-la ou apreciá-la, que toma por pronto o movimento de mobilização subjetiva na direção da música e o resultado é a regressão da audição, que paralisada e inibida, completamente passiva na relação com a música, se atrofia e não adquire um tônus mínimo de vitalidade para uma autonomia do gosto particular.

A educação é um agente de transformação psíquica. Todo processo pedagógico amplia o conjunto de representações discursivas (adotando novos referentes e dispositivos simbólicos para a significação) do homem sobre sua realidade, com efeitos sobre sua disposição cognitiva, psicológica, política e sociocultural. As relações, os fenômenos e os objetos que não dispunham de um nome, referência de enunciação, representação intelectual ou

designação simbólica, após a aquisição do recurso mediático de representação podem ser chamados a compor entendimentos e perspectivas, particulares ou coletivas. As atitudes podem ser planejadas, pois se revestem de uma causalidade prévia, simulada simbolicamente, ensaiada, onde os efeitos de uma prática futura são antecipados, esboçados e ponderados.

Em educação, o co-constitutivismo, formação teórica que compreende o construtivismo e a sociogênese, se aproximaria do ideal hermenêutico em educação, que segundo Boaventura de Souza Santos (Santos, 1989:13) estabeleceria como prioridade a relação sujeito-outro em detrimento da relação epistemológica sujeito-objeto. De fato, alcançar as representações de significado apoiado no sentido particular reserva uma possibilidade de crítica e transmissão diversificada de enunciados e apreensão de fenômenos e objetos.

Para concluir, pensamos que a violência simbólica é um risco cotidiano a ser considerado na prática pedagógica. As metodologias de ensino são susceptíveis a acomodações e fetiches que tem por desfecho a dogmatização de regras e conteúdos. A ação pedagógica não pode ser violenta na insuficiência da transmissão ou na reprodução de preconceitos, demarcando o ato da descoberta e da aprendizagem. A ação pedagógica deve tomar por filosofia e função a desconstrução das redes discursivas totalitárias e relativizar a diferença apontada por Bobbio¹⁹ entre a regra e a exceção: a regra também deve se justificar, permanentemente. Se as palavras do homem o libertam da dor subjetiva, a educação deve libertar o homem das palavras que não lhe pertencem.

¹⁹ Para Norberto Bobbio (1995:10) a diferença entre a regra e a exceção é que a última deve se justificar.

5 ABSTRACT

The present dissertation of considers a semiotic description of the cognitive development from the theory of the sign of C. S. Peirce and of the theory of the sociocultural mediation of the upper psychological functions of L. S. Vygotsky. From the mediation concept semiotics, worked in the context of the Sociocultural boarding, the dissertation develops the hypothesis of that the cognitives abilities can be described in function of the attributes of semiotic functions. Thus it develops the hypothesis of that one determined cognitive regiment of signification can be described from a first triádica semiotics. For in such a way, we consider a new unit of analysis for the Sociocultural Theory, current representative of theHistórico-Cultural Theory, the function semiotics and not it activity, as they defend the current socioculturalists. After the quarrel of the semiotic character of the concept of mediation in Vygotsky, we point with respect to the best regimen of sign that we judge to support the description offer. Finally we conclude with an analysis of the social and cultural devices for the control of the signification directed to the education. In this point we identify the possibility of a pedacogical performatic, and a pedagogia of the meaning, representacional.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, A. (1998). **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ADORNO, T. W. (1996). O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. In: **Os Pensadores / Adorno**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- ALVAREZ A., DEL RÍO, P. (1996). Educação e Desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. (1996). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- ANJOS, A. (1994). Poema Negro. In: ANJOS, A. (1994). **Obra Completa: volume único / Augusto dos Anjos**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- ARRIVÉ, M. (1994). **Linguística e Psicanálise: Freud, Saussure, Hjelmslev, Lacan e os outros**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.
- AUROUX, S. (1998). **A Filosofia da Linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- BADIOU, A. (1997). **Deleuze: o clamor do ser**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- BACHA, M. L. (1998). **A Teoria da Investigação de C. S. Peirce**. São Paulo: CenaUn, 1998.
- BAREMBLITT, G. (1992). **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- BAQUERO, R. (1998). **Vygotsky e a Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BLANCK, G. (1996). Vygotsky: o homem e sua casa. In: MOLL, L. C. (1996). **Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BOBBIO, N. (1996). **Igualdade e Liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- BOURDIEU, P. (1979). A Dominação Masculina. In: **Educação e Realidade**. Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS, 1979.
- BOURDIEU, P. (1992). **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BOURDIEU, P. (2000). **A Dimensão Simbólica da Dominação**. Campinas: Papirus, 2000.
- BRONCKART, J. P. (1998). Teorias da ação, da fala, da linguagem natural e do discurso. In: WERTSCH, J., RÍO, P., ALVAREZ, A. (1998). **Estudos Socioculturais da Mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRUNER, J. (1997). **Realidade Mental, Mundos Possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- BRUNER, J. (1985). Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In: WERTSCH, J. (org.). (1995). **Culture, Communication and Cognition: vygotskian perspectives**. New York: Cambridge University Press, 1985.
- BURGESS, T. (1995). Ler Vygotsky. In: DANIELS, H. (1995). **Vygotsky em Foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papirus Editora, 1995.
- CANETTI, E. **Massas e Poder**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- COLE, M. (1998). Psicologia sócio-histórico-cultural: algumas considerações gerais e uma proposta de um novo tipo de metodologia genético-cultural. In: WERTSCH, J., RÍO, P., ALVAREZ, A. (1998). **Estudos Socioculturais da Mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESE, A. (1996). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COSTA, J. F. (1986). **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro, Graal, 1986.
- DANIELS, H. (1996). **An Introduction to Vygotsky**. London: Routledge, 1996.
- DANIELS, H. (1995a). **Vygotsky em Foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papirus Editora, 1995.
- DANIELS, H. (1995b). O indivíduo e a organização. In: DANIELS, H. (1995). **Vygotsky em Foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papirus Editora, 1995.
- DAVIDOV, V. V., ZINCHENKO, V. (1995). A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, H. (1995). **Vygotsky em Foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papirus Editora, 1995.
- DEELY, J. (1990). **Semiótica Básica**. São Paulo: Ática, 1990.
- DELEUZE, G. (1980). Quatro proposições sobre a psicanálise. In FIGUEIRA, S. A. (Org.). (1980). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- DELEUZE, G. (1988a). **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, G. (1988b). **Foucault**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.
- DELEUZE, G. GUATTARI, F. (1995a). **Mil Paltôs: vol. 2**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DELEUZE, G. GUATTARI, F. (1995b). **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Lisboa: Assírio e Alvim, 1995.
- DELEUZE, G. GUATTARI, F. (1996). **Mil Paltôs: vol. 3**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- DOSSE, F. (1993). **História do Estruturalismo, v. 1: o campo do signo**. São Paulo: ensaio, 1993.

- DUARTE, N. (2000). **Vigotski e o "aprender a aprender"**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.
- DUCROT, O. (1984). O Referente. In: **Enciclopédia EINAUDI - Vol. 31 - Signo**. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984.
- ECO, H. (1997a). **Tratado Geral de Semiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- ECO, H. (1997b). **A Estrutura Ausente**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- ECO, H. (1994). Significado. In: **Enciclopédia EINAUDI - Vol. 31 - Signo**. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984.
- EPSTEIN, I. (1988). **Teoria da Informação**. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- EPSTEIN, I. (1991). **O Signo**. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- FREGE, J. G. (1989). **Sobre a justificação científica de uma conceitografia**. São Paulo: Nova Cultural, 1989.
- FRANCASTEL, P. (1993). **A Realidade Figurativa**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.
- FREUD, S. (1974). **O Mal-Estar na Civilização**. Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1974.
- GALVÃO, I. (1995). **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GARCIA-ROZA, L. A. (1990). **O Mal Radical em Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- GUATTARI, F. (1997). **As Três Ecologias**. Campinas: Papyrus, 1997.
- KNOX, J. (1996). Prefácio. IN: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A.R. (1996). **A História do Comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- KOZULIN, A. (1996). The concept of activity in Soviet psychology: Vygotsky, his disciples and critics. In: DANIELS, H. (1996). **An Introduction to Vygotsky**. London: Routledge, 1995.
- LA TAILLE, Y. (1992). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- LEE, B. (1985). Intellectual originis of Vygotsky's semiotic analysis. In: WERTSCH, J. (org.). (1995). **Culture, Communication and Cognition: vygotskian perspectives**. New York: Cambrigde University Press, 1985.
- LEPSCHY, G. (1975). **A Linguística Estrutural**. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- LÖWY, M. (1996) **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. São Paulo: Cortez, 1996.

- LURIA, A. R. (1988). Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. (1988). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.
- MACHADO, R. (1990). **Deleuze e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- MAFFESOLI, M. (1995). **A Contemplação do Mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.
- MCLUHAN, M. (1995). **Os Meios de Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1995.
- MARX, M. H., HILLIX, W. A. (1993). **Sistemas e Teorias em Psicologia**. São Paulo: Cultrix, 1993.
- MINICK, N. (1996). The Development of Vygotsky's Thought: an introduction to Thinking and Speech. In: DANIELS, H. (1996). **An Introduction to Vygotsky**. London: Routledge, 1996.
- MOLL, L.C. (1996). **Vygotsky e a Educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MORATO, E. (1996). **Linguagem e Cognição**: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. São Paulo: Plexus Editora, 1996.
- MORIN, E. (2000). **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- MURPHY, J. (1993). **O Pragmatismo**: de Peirce a Davidson. Porto: Edições ASA, 1993.
- NETTO, J. T. C. (1996). **Semiótica, Informação e Comunicação**: diagrama da teoria do signo. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.
- NIETZSCHE, F. (1998). **Assim Falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- OGDEN, G. K., RICHARDS, I. A. (1972). **O Significado de Significado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- ORWEL, G. (1978). **1984**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.
- PEIRCE, C.S. (1995). **Semiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.
- PEIRCE, C.S. (1992). **The Essencial Peirce**: selected philosophical writings - Vols 1 & 2. Indianapolis: Indiana University Press, 1992.
- PESSOA, F. (1999). **Livro do Desassossego**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- PINO, A. (1991). O Conceito de Mediação Semiótica em Vygotsky e seu Papel na Explicação do Psiquismo Humano. In: **Pensamento e Linguagem**: estudos na perspectiva da psicologia soviética. Cadernos CEDES - Centro de Estudo Educação e Sociedade - Vol. 24. São Paulo: Papirus Editora, 1991.
- PINTO, J. (1995). **1,2,3 da Semiótica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1995.

- POSNER, R. (1997). O mecanismo semiótico da cultura. In: RECTOR, M., NEIVA, E. (1997). **Comunicação na Era Pós-moderna**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- RATNER, C. (1995). **A Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- REGO, T. C. (1995). **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RIBEIRO, D. (1975). **A Universidade Necessária**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- SANTAELLA, L. (1983). **O que é Semiótica**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- SANTOS, M. (1996). **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.
- SAUSSURE. (1995). **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.
- SMOLKA, A. L., De Goes, M. C., PINO, A. (1998). A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In: WERTSCH, J., RÍO, P., ALVAREZ, A. (1998). **Estudos Socioculturais da Mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TODOROV, T. (1996). **Teorias do Símbolo**. Campinas: Papyrus, 1996.
- VASCONCELLOS, V. M. R., VALSINER, J. (1995). **Perspectiva Co-construtivista na Psicologia e na Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- VEER, R., VALSINER, J. (1996). **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- VIEIRA, A. (1993). **Sermões I - II - III**. Porto: Lello e Irmãos Editores, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. (1996). **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. (1988). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.
- VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. (1996). **A História do Comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. (1994). **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. (1993). **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WEISSBOURD, B. (1985). Foreword. In: WERTSCH, J. (org.). (1995). **Culture, Communication and Cognition: vygotskian perspectives**. New York: Cambridge University Press, 1985.
- WERTSCH, J., RÍO, P., ALVAREZ, A. (1998). **Estudos Socioculturais da Mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- WERTSCH, J. (org.). (1995). **Culture, Communication and Cognition: vygotskian perspectives**. New York: Cambridge University Press, 1985.
- WERTSCH, J. (1996). A voz da racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente. In: MOLL, L. C. (1996). **Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- WERTSCH, J. (1997). **Voices of the Mind: a sociocultural approach to mediate action**. Massachusetts: Harvard University Press, 1997.
- WERTSCH, J. (1998). A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: WERTSCH, J., RÍO, P., ALVAREZ, A. (1998). **Estudos Socioculturais da Mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- WIITGENSTEIN, L. (1987). **Tractatus Lógico-Philosophicus**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.
- ZINCHENKO, V. (1998). A psicologia histórico-cultural e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos. In: WERTSCH, J., RÍO, P., ALVAREZ, A. (1998). **Estudos Socioculturais da Mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZINCHENKO, V. (1985). Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. In: WERTSCH, J. (org.). (1995). **Culture, Communication and Cognition: vygotskian perspectives**. New York: Cambridge University Press, 1985.