

A GÊNESE DO SÍMBOLO E A ENTRADA NA CULTURA: A REFLEXÃO EPISTEMOLÓGICA APÓIA A REFLEXÃO PSICOPEDAGÓGICA

Helena Vellinho Corso

RESUMO – O texto tem como tema a capacidade humana de criar símbolos. Relacionando a capacidade de simbolizar com toda a possibilidade de criar cultura, o texto aborda a origem e o desenvolvimento desta capacidade no ser humano. Usando o referencial da Epistemologia Genética, especificamente quanto à formação do símbolo, busca-se evidenciar o caráter construtivo da atividade simbólica, por meio da retomada do processo sensório-motor que dá origem à imagem mental e ao jogo de faz-de-conta. A perspectiva construtivista da origem do símbolo permite a superação das posições que ou concebem a capacidade representativa como inata ou, em outro extremo, julgam que ela decorre da própria cultura, sendo aprendida por pressão do meio social. É a compreensão do caráter construtivo da atividade representativa que permite entender como o símbolo é preparado por todo o esquematismo sensório-motor, ao mesmo tempo em que prepara, por seu turno, o conceito, constituindo-se em condição prévia do pensamento lógico. A autora chama a atenção para a pertinência do tema para a Psicopedagogia, posto que a capacidade simbólica está na raiz dos processos de aprendizagem mais essenciais à efetivação da humanidade de cada um, sendo, sem dúvida pré-requisito para todas as aprendizagens escolares. Ao mesmo tempo, o aspecto da construção simbólica está presente em várias estratégias terapêuticas em Psicopedagogia Clínica, tornando indispensável ao profissional desta área a compreensão da capacidade que abre as portas da cultura ao sujeito da aprendizagem.

UNITERMOS: Simbolismo. Cultura. Aprendizagem.

Helena Vellinho Corso – Psicopedagoga institucional e clínica e mestra em Psicologia da Educação. Professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS.

*Correspondência
Rua Carlos Mangabeira, 199 – apto. 1002 – Centro Bagé – RS – Brasil – 96400-490 – Tel.: (53) 242-6465
E-mail: hvc@brturbo.com.br*

INTRODUÇÃO HUMANIDADE, SÍMBOLO E CULTURA

A espécie humana é a única capaz de criar símbolos. Por meio desta capacidade simbólica – via de expressão e comunicação, a humanidade elaborou a linguagem oral, produziu arte, desenvolveu sistemas de escrita, criou mitos e lendas, fez ciência. Ao criar símbolos, o homem cria cultura.

Cada novo ser humano só terá acesso à cultura por meio da capacidade representativa. A aquisição da linguagem, a construção da escrita, o domínio dos signos matemáticos, o acesso ao conhecimento científico, tudo isto só será possível à criança quando ela puder, ou se ela puder, simbolizar.

A capacidade simbólica está, assim, na raiz dos processos de aprendizagem mais essenciais à efetivação da humanidade de cada um. Tal capacidade, embora não a única, é condição para todas as aprendizagens escolares¹. Daí que a compreensão sobre a natureza da atividade representativa, bem como sobre a formação, no sujeito, da capacidade de criar símbolos torna-se indispensável à teoria e à prática psicopedagógicas.

Como se constitui esta capacidade? De onde ela provém?

Se a espécie humana é capaz de criar símbolos, seria correto dizer que esta capacidade representativa é inata? Seria correto afirmar que a criança nasce com esta capacidade de simbolizar constituída, pronta e acabada?

Ou, por outro lado, já que a capacidade simbólica permitiu ao homem criar cultura, seria a cultura o fator a permitir a formação do símbolo nos indivíduos? Seria, então, a simbolização uma capacidade vinda de fora, da cultura, por pressão do meio social?

Qual destas duas suposições é a verdadeira? Haveria uma terceira solução para a explicação do símbolo?

Piaget², epistemólogo ocupado em descrever a gênese e o desenvolvimento do conhecimento (o que acontece, é claro, na infância e na adolescência do ser humano), realizou um estudo aprofundado sobre o desenvolvimento da capacidade representativa.

Para Piaget, nenhuma das duas alternativas acima é a correta. Em "A Formação do Símbolo na Criança", o autor descreve como se constrói e evolui a possibilidade de representar. Trata-se da "terceira solução"...

O DESENVOLVIMENTO DA SIMBOLIZAÇÃO

Para Piaget² a representação inicia quando, no sistema de significações que constitui toda inteligência, o significante se diferencia do significado. Existe atividade simbólica quando a criança evoca um significado não perceptível (um objeto, uma pessoa, uma situação) por intermédio de um significante diferenciado. É o que acontece, por exemplo, no jogo simbólico, quando ela toma nas mãos um objeto e faz-de-conta que está comendo: o objeto e os gestos imitativos (significante) representam a comida e a situação de comer (significado).

Ao longo do segundo ano de vida, diferentes comportamentos atestam a presença da capacidade de representar: a criança elabora imagens mentais, começa a fazer uso da linguagem oral, passa a desenhar atribuindo significado às suas garatujas, imita modelos ausentes, brinca de faz-de-conta. Todos estes comportamentos supõem o uso de um significante (símbolo ou signo) para evocar um significado distante no tempo e no espaço. É a função simbólica que permite esta diferenciação entre significantes e significados.

A FUNÇÃO SIMBÓLICA

Como vimos, a função simbólica, que surge por volta dos dois anos de idade, é a função de representação, pois permite a evocação representativa de um objeto ou acontecimento ausente (significado) por meio de um significante diferenciado. É com a função simbólica que se dá essa diferenciação e coordenação simultânea entre significantes e significados.

A função simbólica, entretanto, não é resultado de simples maturação do sistema nervoso, tampouco resulta de um aprendizado a partir do meio social. Ela é fruto de um longo processo

construtivo que toma lugar ao longo do período sensório-motor. O desenvolvimento da imitação e do jogo sensório-motor tem papel decisivo na construção da função simbólica.

Como o desenvolvimento do jogo e da imitação culminará no surgimento da função simbólica? Em primeiro lugar, é preciso ter claro que a compreensão da representação infantil deve se dar dentro da tese piagetiana sobre a continuidade funcional entre os diferentes estágios do desenvolvimento mental, sendo essa continuidade que orienta a construção das diferentes estruturas. Há um núcleo funcional – assimilação/adaptação – sempre presente ao longo de todas as etapas do desenvolvimento da inteligência. Graças à constante atividade assimiladora e acomodadora, a construção das estruturas cognitivas torna-se possível. Isto não é diferente no caso da construção da função simbólica, já que jogo e imitação nada mais são do que assimilação e acomodação.

Acompanhando a história das diferentes formas iniciais de acomodações e assimilações sensório-motoras e mentais é possível compreender, como diz Piaget, que essa diferenciação entre dois tipos de esquemas, os significantes e os significados, é tornada possível pela diferenciação da acomodação e da assimilação, ou seja, da imitação e dos mecanismos assimiladores da inteligência e do jogo.

É só depois de constituída a função simbólica, que a aquisição da linguagem, isto é, dos signos coletivos, se torna possível. Portanto, a função simbólica ultrapassa largamente a linguagem, pois também diz respeito aos símbolos, por oposição aos signos, ou seja, às imagens que intervêm no desenvolvimento da imitação, do jogo e das representações cognitivas.

Um outro aspecto a ser observado diz respeito à interação das diversas formas de representação. Há representação na imitação diferida, no jogo simbólico, na linguagem. É a função simbólica que aparece como o "*mecanismo comum aos diferentes sistemas de representação, e como mecanismo individual cuja existência prévia é necessária para tornar possíveis as interações do pensamento entre indivíduos e, por*

conseqüência, a constituição ou aquisição das significações coletivas" (Piaget, 1978. p.14)².

Relativizando o papel da vida social na explicação do início do símbolo, Piaget² demonstra como este último é preparado pelo esquematismo sensório-motor. Toda evolução da imitação e do jogo sensório-motor conduz da ação à representação, a primeira fornecendo seus significantes e a, segunda, as significações.

O SURGIMENTO DA IMAGEM

Piaget mostra como a imagem mental resulta da evolução da imitação sensório-motora.

Já no bebê muito pequeno é possível observarmos comportamentos imitativos. De fato, sempre que, na atividade do bebê (que, como toda atividade, comporta assimilação e acomodação) a acomodação predomina sobre a assimilação, a atividade se desenrola no sentido da imitação. A imitação é, pois, um prolongamento da acomodação, de onde se compreende seu íntimo parentesco com o ato de inteligência.

Nos primeiros meses, a criança imita sons conhecidos ou movimentos de outros análogos aos seus próprios movimentos conhecidos e visíveis. Trata-se de uma imitação essencialmente conservadora, no sentido de que o bebê reproduz modelos conhecidos.

Aos poucos, mais ou menos em torno dos 8 meses, verifica-se a imitação de novos modelos. Mas são, ainda, modelos presentes no campo perceptivo da criança. A evolução da imitação neste período sensório-motor culmina com o surgimento da imitação diferida, isto é, a imitação na ausência do modelo. Por exemplo: uma menina de 1 ano e 6 meses assiste à cena de um menino que, contrariado, chora, grita e dá pontapés. Muitas horas depois de transcorrida a cena, e já longe do protagonista, a menina imita as atitudes deste último.

A imitação diferida atesta já a presença de representação, na medida em que a criança evoca mentalmente uma situação já distante no tempo e no espaço por meio de seus gestos imitativos. Para Piaget, o "modelo interno", que substitui o modelo percebido exteriormente na imitação de

algo presenciado no passado, é produto da imitação. O que acontece é uma interiorização da imitação das fases precedentes.

Para o autor, a representação não caracterizaria, portanto, uma nova faculdade mental que interviria subitamente no desenvolvimento, permitindo a transformação da imitação e, inclusive, explicando o surgimento da própria linguagem.

É importante, em primeiro lugar, lembrar a distinção feita por Piaget² a respeito do termo "representação", cuja acepção lata refere-se ao pensamento como um sistema de conceitos ou esquemas mentais, enquanto que em sua acepção estrita diz respeito à imagem mental, isto é, à evocação simbólica de realidades ausentes: "*Assim, chamaremos doravante 'representação conceitual' à representação em sentido lato e 'representação simbólica ou imaginada', ou 'símbolos' e 'imagens', simplesmente, à representação no sentido estrito*" (Piaget, 1978, p.88)².

Seguindo a terminologia dos lingüistas, Piaget utiliza, ainda, a distinção entre símbolo e signo, referindo-se o primeiro aos significantes motivados, porque apresentam uma relação de semelhança com o significado, e o segundo dizendo respeito aos significantes arbitrários, porque socialmente convencionados.

No final do período sensório-motor, além dos símbolos, aparece também um começo de emprego de signos (linguagem falada e imitada). Assim, muitos autores acabam por explicar toda a representação ou pensamento como devido, simplesmente, à vida social.

Embora os fatores sociais sejam importantes para explicar o pensamento, o recurso ao conceito global de "vida social" é, para Piaget, inadmissível em Psicologia: "*(...) no domínio tão confuso dos primórdios do símbolo, trata-se de proceder a uma dissociação metódica dos fatores possíveis, antes de passar de um salto da Neurologia para a Sociologia*" (Piaget, 1978, p.89)².

Como foi dito acima, Piaget considera a imagem mental ou o símbolo, enquanto reprodução interior do objeto, como um produto da

interiorização da imitação. A imagem é uma imitação interiorizada, isto é, o esboço de uma imitação possível; uma imitação virtual e interna.

"Em resumo, a imagem não é um elemento estranho que se vem intercalar, num determinado momento, no desenvolvimento da imitação, mas uma parte integrante do processo da acomodação imitativa; imitação interiorizada em esboço de imitação exteriorizada, ela assinala o ponto de junção do sensório-motor e do representativo" (Piaget, 1978, p.345)².

De fato a imitação vai prosseguir, com as imagens, o sistema essencial dos "significantes" de que se serve tanto a representação individual ou egocêntrica quanto a representação por meio de signos, já que é a imitação que permite a aquisição da linguagem. E é por este canal que a imitação se torna um instrumento de aquisição de uma quantidade indefinida de significantes, sendo estes formadores de inumeráveis representações socializadas.

DO JOGO SENSÓRIO-MOTOR AO JOGO SIMBÓLICO

Segundo Piaget², enquanto a inteligência tende para um equilíbrio permanente entre a assimilação e a acomodação, e a imitação prolonga esta última, o jogo será, inversamente, a assimilação predominando sobre a acomodação, isto é, uma espécie de assimilação livre, sem acomodação às condições específicas do objeto.

Assim como no caso da imitação, ao longo do período sensório-motor veremos as condutas do bebê prolongarem-se em jogo, sempre que a assimilação predominar sobre a acomodação, isto é, sempre que tais condutas forem executadas pelo prazer de agir, sem esforço de adaptação. Isto já começa a acontecer por volta dos 2 meses de vida.

Em torno dos 8 meses, já se verifica o que Piaget² denominou de "ritualização". Por exemplo, a criança executa ritualmente os gestos habituais do início do sono (deita-se de lado, segura o travesseiro, chupa o polegar, etc.), sem que esteja realmente se preparando para dormir.

A ritualização prepara a formação do jogo simbólico, na medida em que o esquema ou a conduta é aplicado fora de um contexto de adaptação. Ainda não há o símbolo propriamente dito, pois a criança não aplica esses esquemas simbolicamente a novos objetos.

Nos meses subseqüentes, haverá um progresso no sentido da ritualização lúdica dos esquemas, acarretando um desenvolvimento correlativo do simbolismo. Na fase final do sensório-motor, o símbolo lúdico já está caracterizado. A consciência do "fazer de conta" está presente. Uma criança de 1 ano e 6 meses, por exemplo, faz de conta que come os objetos à sua volta dizendo "muito bom". Estão presentes aí as duas condições que caracterizam o início da ficção: a criança aplica o esquema "comer" a um objeto "inadequado" (do ponto de vista de uma adaptação efetiva), evocando-o por meio desses objetos, para auferir prazer. Há uma assimilação fictícia de um objeto qualquer ao esquema de comer, objeto aquele que funciona como um substituto simbólico da comida.

Vemos que para Piaget o que explica a formação do símbolo lúdico não é a socialização verbal, mas sim o trabalho anterior da assimilação.

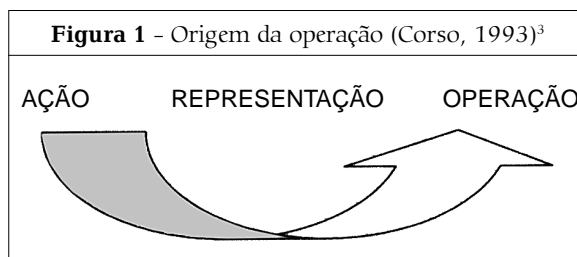
É claro que o autor relativiza, mas não nega o papel da vida social na explicação da representação mental. De fato, a representação só acontece num contexto social, mesmo que ela só seja possível em função do trabalho da assimilação e da acomodação sensório-motoras.

Quanto ao jogo simbólico, ainda é importante lembrar que ele comporta uma união entre a assimilação lúdica e a imitação representativa. Isto é, a assimilação fornece os significados, enquanto que a imitação constitui o significante. Para entendermos melhor este caráter complementar que a imitação assume no jogo simbólico, retornemos ao exemplo da criança que pega um objeto qualquer e finge que o come. Nesta brincadeira simbólica, o significante que evoca a ação de comer é constituído não só pelo objeto que a criança usa, mas pelo gesto imitativo também.

PAPEL DO SÍMBOLO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: AS RELAÇÕES ENTRE A REPRESENTAÇÃO E A OPERAÇÃO

Piaget esforçou-se por demonstrar que as operações, ou a lógica do pensamento, têm sua origem nas ações. Não é da linguagem, nem da percepção que deriva a operação.

Consideremos a sucessão de três níveis na evolução do conhecimento – o nível da ação, que caracteriza o período sensório-motor, o da representação, com o qual se inicia o período representativo ou pré-operatório, e a operação, que inaugura o período operatório-concreto. Se quisermos demonstrar em uma figura a **origem** da operação, será preciso traçar uma seta saindo da ação, e não da representação, embora mediada por esta, como observa-se na Figura 1.

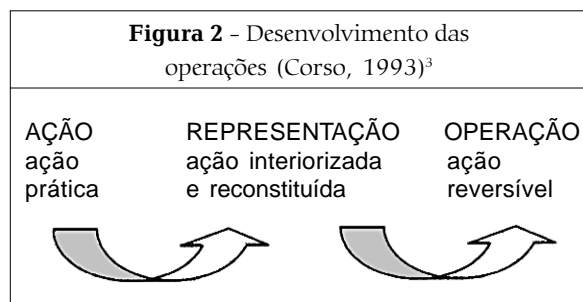


Qual seria, então, o papel da representação? Se esta não explica a gênese da operação, explica, sem dúvida, o desenvolvimento que leva até ela. Piaget esclarece que as ações sensório-motoras não se transformam diretamente em operações quando finda o período sensório-motor, sendo necessário todo um período evolutivo, caracterizado justamente pelas condutas representativas, para que tal transformação ocorra.

Entre a atividade sensório-motora e as formas operatórias reversíveis do pensamento há, servindo como ponte entre ambas, a representação simbólica (no sentido, indicado por Piaget², de evocação simbólica das realidades ausentes). As ações terão de ser interiorizadas e reconstruídas pela representação antes de se tornarem reversíveis (operações).

Na passagem da ação à operação distinguem-se, de fato, três níveis, e não apenas dois. Entre o nível sensorio-motor e o das operações há *"de 2-3 a 6-7 anos, um nível que não é de simples transição, pois, se progride seguramente em relação à ação imediata, que a função semiótica permite interiorizar, é também assinalado, sem dúvida, por obstáculos sérios e novos, visto que são precisos 5 ou 6 anos para a passagem da ação à operação. (...) O primeiro obstáculo à operação consiste, pois, na necessidade de reconstruir nesse plano novo, que é o da representação, o que já fora adquirido no da ação"* (Piaget & Inhelder, 1986. p.81)⁴.

Portanto, se recorrermos à mesma figura para apontar agora o **desenvolvimento** das operações, não será possível traçá-la diretamente do primeiro nível ao terceiro, pois, como já foi dito, toda uma evolução representativa é necessária e anterior à transformação das ações em operações (Figura 2):



As atividades representativas fazem parte, portanto, da estruturação da inteligência, enquanto coordenação de ações. Pois se o símbolo tem como condição de existência os esquemas sensorio-motores previamente coordenados, por outro lado os símbolos são, eles próprios, esquemas que também se coordenam progressivamente e que se constituem, por sua vez, na condição prévia da reversibilidade operatória.

Em trabalho anterior, demonstramos, por meio de uma pesquisa de intervenção, que as atividades representativas são capazes de garantir

o avanço cognitivo de crianças que apresentavam defasagem na capacidade representativa e, como conseqüência, na estruturação operatória do pensamento:

"A análise comparativa dos resultados da avaliação cognitiva inicial (realizada antes da intervenção) e da avaliação cognitiva final (feita ao término da intervenção) demonstrou um avanço marcante no processo cognitivo dos sujeitos da pesquisa. Quanto à capacidade representativa, viu-se que os discursos fragmentados, incompletos, desorganizados, que apareceram na primeira avaliação, deram lugar a relatos capazes de organizar a nível representativo as ações praticadas. Quanto à operatoriedade do pensamento, todos os sujeitos chegam ao final da intervenção no nível operatório concreto" (Corso, 1991, p.343)⁵.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentes estudiosos da área educacional vêm apontando para a necessidade de que as práticas pedagógicas estejam assentadas sobre uma clara posição epistemológica. Ora, o mesmo parece-nos verdadeiro quando se considera a prática psicopedagógica, especialmente a prática clínica.

No tema específico que nos ocupa agora – a atividade simbólica - a reflexão epistemológica pode nos ajudar a compreender, como procuramos evidenciar ao longo deste trabalho, o caráter construtivo desta atividade.

Tal caráter construtivo remete, em primeiro lugar, para a formação do símbolo: como vimos, a capacidade de simbolizar não é inata, nem adquirida pelo contato social. Ela resulta de uma longa construção sensorio-motora. É o ponto de chegada de um processo de quase dois anos de coordenações de ações, primeiro aspecto de que tratamos no texto.

Mas, ao mesmo tempo em que é preparado pelo esquematismo sensorio-motor, o símbolo prepara, por seu turno, o conceito, constituindo-se, portanto, em condição prévia da operação, isto é, do pensamento lógico, segundo aspecto de que tratamos neste trabalho.

O pensamento representativo ou simbólico é definido por Piaget como *"a ponte entre a atividade sensório-motora que precede a representação, de um lado, e as formas operatórias do pensamento, do outro lado"* (Piaget, 1978, p.9)². Pois, para o autor, é graças ao conjunto tanto dos símbolos individuais como dos signos coletivos (linguagem) que os

esquemas sensório-motores transformam-se em conceitos.

O acesso à linguagem oral e escrita, à arte, ao conhecimento científico será possibilitado pela capacidade simbólica. À Psicopedagogia é indispensável a compreensão da capacidade que abre ao sujeito da aprendizagem as portas da cultura.

SUMMARY

The genesis of the symbol and the entrance in culture: the epistemological reflection supporting the psychopedagogical reflection

The text focus on the human capacity of creating symbols. Relating the capacity of symbolizing to the whole possibility of creating culture, the article presents the origin and the development of this capacity in the human being. Using the Genetic Epistemology reference, particularly regarding the symbol formation, we intend to show the constructive character of the symbolic activity through reconsidering the sensory motor process that origin the mental image and the role-play. The Constructivism perspective of the origin of the symbol allows the overcoming of the positions that either conceive the representative capacity as an innate process, or in the other extreme, conceive it as a result of the culture, being learnt by social pression. It is the comprehension of the constructive character of the representative activity that allows us understand the way that the symbol is prepared by the whole sensory motor scheme, and at the same time, prepares the Concept, being the requisite of the logic thought. The author calls attention to the importance of this topic to Education, since the symbolic capacity is in the root of the learning process that is essential to the effectiveness of the humanity of each one being, as it is the requisite of all the school learning. Also, the symbolic construction is present in many therapeutic strategies of remedial learning, and so it is essential to the professional of this area to reach the deep comprehension of the capacity that opens the doors of culture to the learners.

KEY WORDS: Symbolism. Culture. Learning.

REFERÊNCIAS

1. Becker F. Função simbólica e aprendizagem. Porto Alegre: Coleção Epistemologia Genética e Educação; 2002.
2. Piaget J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar; 1978.
3. Corso HV. A representação infantil e a educação pré-escolar. Rev Educação e Realidade 1993; 18(1): 61-70.
4. Piaget J, Inhelder B. A psicologia da criança. 9 ed. São Paulo: Difel; 1986.
5. Corso HV. A representação infantil e a educação pré-escolar: uma pesquisa de intervenção [Dissertação] Porto Alegre: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 1991.

Trabalho realizado na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Texto utilizado no curso “Janelas da Alma: Maquetes como Construção Sensível da Realidade – Porto Alegre, 2004 – Ministrantes: Helena Vellinho Corso e Dalva Leonhardt.

*Artigo recebido: 20/07/2004
Aprovado: 15/02/2005*