



## A noção de Significação na Epistemologia Genética: possibilidades para o refletir da prática docente

Vanessa Duron Latansio<sup>1</sup>

### Resumo

Apesar da teoria piagetiana ser, em sentido estrito, de cunho epistemológico, aplica-se também, em sentido amplo, como se tem visto, aos âmbitos pedagógicos. Isso se deve a magnitude de seu trabalho que pode ser utilizado em diversos campos do conhecimento, mas que, infelizmente, na academia filosófica brasileira, ainda não foi devidamente levado a sério e prestigiado como um dos grandes teóricos contemporâneos do conhecimento. Considerando a proposta do presente evento (CEGRA- I Congresso de Epistemologia Genética da Região Amazônica), visamos contribuir, por meio da abordagem da noção de Significação na Epistemologia Genética, à reflexão da prática docente. Para isto, procuraremos mostrar a relevância da noção de significação no cerne da Epistemologia Genética e como esta pode auxiliar na compreensão do sujeito que conhece, oferecendo então, condições para a discussão em torno das questões pedagógicas. Salientamos que, não apresentaremos um exemplo pontual da prática docente, entretanto, esperamos oferecer uma contribuição para os especialistas na área, poderem considerar, à luz da noção de significação na teoria piagetiana, uma reflexão. Entendemos que, por definição, na concepção de Piaget, dar significação a um quadro sensorial ou a um objeto é inseri-lo num sistema de esquemas ou, por outras palavras, assimilá-lo a um sistema de esquemas, e que, em especial, o conhecimento é o resultado do processo de ação do sujeito sobre o objeto, que leva o sujeito a inseri-lo em um sistema de esquema de ação e de operações sobre representação, por meio da assimilação, bem como a modificar, por meio da acomodação, esse sistema de esquemas, especificando, então, o processo de conhecimento como prolongamento do processo de adaptação. Entendemos também que, o pano de fundo da Epistemologia Genética é ver no conhecimento uma elaboração contínua, buscando entender como o conhecimento passa do mais elementar ao mais complexo, até chegar ao conhecimento científico, então pensamos que, por meio da noção de significação, podemos contribuir para a observação desse desenvolvimento e então, levantar questões que se direcionam para a prática docente.

**Palavras-chave:** Significação, Assimilação, Acomodação, Conhecimento, Sujeito Epistêmico.

<sup>1</sup> Professora Assistente do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus- BA. E-mail: vdlatansio@hotmail.com



## Abstract

Although Piaget's theory is, in a strict sense, epistemological, it applies also in the broad sense, as we have seen in the teaching areas. This is the magnitude of their work that can be used in various fields of knowledge, but unfortunately, the philosophical academy of Brazil has not been duly taken seriously, neither as one of the prestigious major contemporary theoretical knowledge. Considering the proposal of this event Congress of Genetic Epistemology of the Amazon Region we aimed to contribute by addressing the notion of Signification in genetic epistemology, a reflection of the teaching practice. For this, we present the relevance of the notion of meaning at the heart of Genetic Epistemology, and how it can help understanding of the knowing subject, offering then conditions for the discussion of teaching issues. We emphasize that we shall not present a timely example of teaching practice, however, we expect to offer a contribution to specialists, who can may consider it as in light of the notion of meaning in Piagetian's theory, a reflection. We believe that, by definition, the concept of Piaget gives meaning to a sensory table or that an object is to insert it into a system schemes, in another words, assimilate it to a scheme, and in particular, knowledge is the outcome of the action on the subject object, which leads the subject to insert it into a system scheme of action and operations based on representation by through assimilation, as well as modify, through accommodation, this system of diagrams, specifying then, the process of knowledge as an extension of adaptation process. We also found that the cloth Genetic Epistemology background knowledge is to see a continuous development, seeking to understand how knowledge is the most basic to complex, until you get to scientific knowledge, so we thought that through the notion of signification, we can contribute to the development of observation and then, raising questions that target practice teacher.

**Keywords:** Signification, Assimilation, Accommodation, Knowledge, Epistemic subject.



## Introdução

Ao considerar a proposta do I Congresso de Epistemologia Genética da Região Amazônica (CEGRA), a qual visa, principalmente, contribuir para a reflexão da prática docente, pretendemos oferecer, por meio da noção de significação na Epistemologia Genética, um instrumento teórico para a possibilidade desse refletir. Salientamos porém, que não apresentaremos um exemplo pontual da prática docente, entretanto, esperamos oferecer uma contribuição para os especialistas na área poderem considerar, à luz da noção de significação na teoria piagetiana, uma reflexão. Diante de uma teoria tão complexa como a de Jean Piaget (1896-1980), traçar o corpo teórico que permite uma compreensão mais adequada de seu modelo acerca do conhecimento, se faz necessário antes de apresentar a noção de significação que perpassa por toda a teoria piagetiana. Sendo assim, buscaremos em um primeiro momento, expor quais são os pressupostos desta teoria para em seguida, situar a noção de significação no cerne da Epistemologia Genética.

Jean Piaget (1896-1980) teve sua formação inicial como biólogo, despertou, ainda na adolescência, para as questões filosóficas e em seu percurso filosófico, dedicou-se à Psicologia, buscando unicamente fatos que se revestem de uma significação epistemológica (PIAGET, 1978, p.5) e desta forma, fundou uma área, que denominou de *Psicologia Genética*; passou então grande parte de sua vida a entender as questões filosóficas relacionadas ao conhecimento, fundando como resultado destas reflexões, uma nova área, denominada por ele de *Epistemologia Genética*. E é com este “espírito filosófico”, envolto pelo método científico e preocupado com as questões epistemológicas, que também constrói modelos, nos mesmos moldes da Biologia para a Psicologia, em vistas de conseguir verificar as questões de fato que ele considera perpassar todas as epistemologias, antes de finalizar suas reflexões epistemológicas, publicadas, inicialmente, em 1950, sob o nome de *Introduction a l'Epistemologia Genetique*. Tal esforço, ao longo de anos de rigorosas observações, com critérios bem definidos sobre os aspectos cognitivos faz com que a Epistemologia Genética se distinga fortemente das outras teorias epistemológicas existentes.



O objetivo da Epistemologia Genética, primeiramente, visa:

[...] pôr a descoberto as raízes das diversas variedades de conhecimento, desde as suas mais elementares e seguir sua evolução até os níveis seguintes até, inclusive, o pensamento científico. (PIAGET, 1971, p.8)

Com esse propósito, a Epistemologia que Piaget se propõe a realizar consiste em uma:

[...] epistemologia que é naturalista sem ser positivista, **que põe em evidência a atividade do sujeito sem ser idealista, que se apóia também no objeto sem deixar de considera-lo como um limite (existente, portanto, independentemente de nós, mas jamais completamente atingido) e que, sobretudo, vê no conhecimento uma elaboração contínua: é este último aspecto da epistemologia genética que suscita mais problemas e são estes que se pretende equacionar bem assim como discutir exaustivamente.** (PIAGET, 1971, p. 11) (grifo nosso)

Chamamos atenção para dois pontos: (i) o primeiro de que considera a atividade do sujeito, sendo o elemento essencial para a aquisição do conhecimento e, por outro lado também a noção do objeto em que Piaget não nega sua esfera ontológica, mas sobretudo, complementa que jamais será completamente atingido, pois o seu conhecimento esta limitado ao conhecimento que o sujeito tem dele; (ii) o segundo ponto, é que, sendo então, para Piaget, o conhecimento uma elaboração continua, a pergunta mais adequada para a Epistemologia que se pretende tratar é a de como se passa de um conhecimento inferior a um mais complexo, nas palavras de Piaget:

O problema específico da epistemologia, expresso sob sua forma geral é, com efeito, o do aumento dos conhecimentos, isto é, da passagem de um conhecimento inferior ou mais pobre a um saber mais rico (em compreensão e extensão). (PIAGET, 1971, p. 9)

Então, a questão da Epistemologia Genética passa a ser não apenas “como conhecemos?” ou “o que podemos conhecer?”, mas incorpora-se a questão de como aumentam os conhecimentos, como se passa de um conhecimento inferior a um conhecimento mais complexo.

Há de se considerar, como já mencionamos, que Piaget foi biólogo de formação, assim, não é de se espantar que o mesmo tivesse a idéia de elaborar uma teoria do conhecimento à luz da Biologia. Com este espírito, Piaget propõe, então, uma Psicologia



que se molde nos termos de uma Biologia, em suas palavras: “A psicologia genética é ciência cujos métodos são cada vez mais semelhantes aos da biologia.” (PIAGET, 1973, p.32). Ou seja, da mesma forma que a Biologia apresenta dados acerca de um desenvolvimento orgânico, Piaget busca fazer o mesmo com o desenvolvimento psíquico. Assim escreve:

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: com este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável, - caracterizado pela conclusão do crescimento e maturidade dos órgãos - também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. (PIAGET, 1982 p. 11.)

Desta forma, segundo Ramozzi-Chiarottino, as primeiras observações do comportamento infantil partiram das hipóteses de que:

[...] assim como existem estruturas específicas para cada função no organismo, da mesma forma existiriam estruturas específicas para o ato de conhecer que produziriam o conhecimento necessário e universal sempre buscado pelos filósofos. Essas estruturas, ainda por hipótese, teriam uma gênese, isto é, não apareceriam prontas no organismo. Esta gênese justificaria a ausência de lógica no raciocínio das crianças, na primeira infância, em contraste com a lógica do raciocínio adulto. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p.32, 33)

E, nessa perspectiva, Piaget distingue três tipos de estruturas orgânicas, que são, conforme Ramozzi-Chiarottino (1984, p.35): *as programadas no genoma (como, por exemplo, as estruturas do aparelho digestivo), as parcialmente programadas (como as do sistema nervoso) e as não-programadas, que seriam as estruturas mentais*. Assim, em Piaget, há de se considerar esse visar da constituição do conhecimento, qual sejam as questões da própria constituição orgânica e sua relação com as condições necessárias ao conhecimento.

Enfatizamos que, o sujeito epistêmico, isto é o sujeito do conhecimento, em Piaget, é inseparavelmente perpassado pelo sujeito psicológico; entretanto, não se trata de um sujeito individual; da mesma forma como se pode pensar no sujeito da Biologia ou da Medicina, em que se afirma que o aparelho digestivo funciona de tal maneira, não se trata



apenas de um determinado, mas sim de estruturas gerais pertencentes ao sujeito epistêmico.

Feitas tais considerações, as quais situam o direcionamento da teoria piagetiana, apresentaremos a noção de significação presente no cerne da Epistemologia Genética, a qual, acreditamos poder auxiliar na compreensão desse sujeito do conhecimento e, assim, oferecer mais um elemento teórico para se pensar acerca desse sujeito que conhece em um ambiente educacional. Ressaltamos que, na teoria piagetiana, podemos encontrar a significação a um nível mais elementar, a do período do sensório-motor, anterior ao desenvolvimento da função semiótica que se constitui enquanto capacidade de representar algo, ou seja de diferenciação, do ponto de vista do sujeito, entre significado e significante e constitui as significações a nível da representação. Todavia, não trataremos de pormenorizar esses aspectos<sup>2</sup>, limitando-nos, neste artigo, apenas definir o aspecto geral da noção de significação.

Para começar, abordaremos a relação da significação com os conceitos basais da teoria piagetiana, buscando mostrar como a noção de significação está relacionada com os mesmos. Para nos orientar, em Piaget, encontramos a sua conclusão de que:

[...] as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas. (PIAGET, 1978a, p. 386)

Notamos, nessa afirmação, a existência de: (i) relação entre sujeito e o seu meio como uma interação radical, (ii) a noção de consciência, (iii) incorporação do meio ao sujeito e (iv) acomodação dos esquemas de ação do sujeito ao meio (seja físico ou social). Abordaremos, sucintamente, os itens (i), (iii) e (iv), deixando para artigos futuros o assunto da relação entre a noção de consciência e a noção de significação.

---

<sup>2</sup> Em meu trabalho de Dissertação, apresento os pormenores dessa pesquisa. Para consulta online ao trabalho: [http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Filosofia/Dissertacoes/latansio\\_vd\\_me\\_mar.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Filosofia/Dissertacoes/latansio_vd_me_mar.pdf)



Ao falar da interação entre o sujeito e o meio, podemos analisar as condições dessa interação, ou seja, das estruturas necessárias para que o sujeito adquira conhecimento. Em Piaget (PIAGET,1970, p.17), encontramos a hipótese (corroborada por sua pesquisa em Psicologia Genética) de que: “Conhecer não consiste, com efeito, em copiar o real mas em agir sobre ele e transformá-lo (na aparência ou na realidade) [...]” Com isso, percebemos a importância do agir (e, portanto, do conceito de *ação*) na teoria piagetiana.

Respondendo ao que seja *ação* em Piaget, encontramos a seguinte definição em APOSTEL (1957, p.43): “Def.1: É ação toda conduta (observável exteriormente e por interrogação clínica) visando um objetivo do ponto de vista do sujeito considerado”<sup>3</sup> (Tradução nossa). Temos também que, em Piaget (1970, p.17): “[...] todo conhecimento está ligado a uma ação e que conhecer um objeto ou acontecimento é utilizá-los, assimilando-os a esquemas de ação.”

Para melhor expor, encontramos em APOSTEL (1957, p. 46), a definição acerca do que propõe como *esquemas de ação* (e seguidamente mostraremos o que se entende por assimilar um objeto ou acontecimento a tais esquemas), qual seja: “O Esquema de uma ação, em relação à uma classe de ações equivalentes do ponto de vista do sujeito é a estrutura comum que caracteriza essa equivalência”<sup>4</sup> (Tradução nossa)

Um exemplo do que seja um *esquema de ação* pode ser dado considerando as seguintes observações de conduta:

Obs. 119. – Jacqueline, aos 1;1 (7), continua reproduzindo todos os gestos novos que ela descobre por acaso e tudo o que se lhe faz fazer. Por exemplo, coloco-lhe uma vara sobre a cabeça: ela repõe-na imediatamente depois. Seguro-lhe as faces entre as minhas mãos, depois solto-as; ela repõe imediatamente sua face na minha mão ou agarra a minha mão para aplicá-la contra a sua face ou, ainda, aplica-lhe a sua própria mão.

Ao 1; 3 (12), está sentada no seu parque, com uma perna saindo através das grades. Quando procura erguer-se, não consegue logo retirar o pé. Resmunga, quase que

<sup>3</sup> “Df.1. Est action toute conduite (observable extérieurement, y compris par interrogation clinique) visant un but du point de vue du sujet considéré.”

<sup>4</sup> “Le schème d’une action par rapport à une classe d’actions equivalentes du point de vue du sujet est la structure commune qui caractérise cette équivalence”



chora, depois tenta de novo. Consegue, à custa de muito esforço, libertar-se, mas assim que se viu solta voltou a passar a perna para fora das grades, exatamente na mesma posição, a fim de recomeçar. Assim fez quatro ou cinco vezes seguidas, até a assimilação completa da situação.

Ao 1; 3 (13), bate com a testa contra uma mesa, ao caminhar, ao ponto de ficar com uma marca vermelha bastante visível. Não obstante, agarrou logo uma vara que está a seu lado e bate com ela na testa, no mesmo lugar da pancada anterior. Depois, como eu lhe retirasse esse instrumento perigoso, foi novamente bater intencionalmente, mas com grande prudência, contra a esquina de uma cadeira. (PIAGET, 1978a, p. 200)

Entendemos assim, nessa relação do sujeito com o seu meio, que o mesmo constrói estruturas denominadas esquemas de ação (com seus aspectos biológicos, psicológicos e formais) que o permite, em diversas situações, realizar ações de mesmo tipo. Entendemos também que a interação, vista nesses moldes, constitui-se como pilar dos conhecimentos do sujeito e, conseqüentemente, da teoria de Piaget, ou seja, a ação como a interação sujeito e seu meio. Ao falar acerca do funcionamento dessa interação (sujeito x meio), notamos que Piaget estabelece dois conceitos, a saber, a *assimilação* e a *acomodação*. Desta forma, em Piaget, observamos que:

[...] A **assimilação** é a integração de novos dados fornecidos pelo meio ao sistema de esquemas prévio que o sujeito organismo possui e a **acomodação**, por sua vez, é a alteração ativa desse sistema de esquemas (inclusive com a montagem de novo esquema de ação) para que haja assimilação dos novos dados fornecidos [...] (Piaget, 1982, p. 15) (Grifo nosso)

Notamos que tanto no primeiro dado (reprodução dos gestos), como no segundo (esforço para se libertar das grades) e no terceiro (bater a testa), a criança age buscando incorporar aqueles dados a seus esquemas pré-existentes e, assim, *assimila* esses novos dados e, em situações futuras, consegue realizar novas ações de mesmo tipo e também complexifica-as, *acomodando* seus esquemas de ação a cada situação nova ou aos objetos ainda desconhecidos.

Em nosso entender, a metodologia apresentada por Piaget para expor as estruturas necessárias para construção do conhecimento, consiste em pautar a interação do sujeito e meio - em termos de seus sistemas de esquemas de ações - explicando a complexificação da interação por meio de dois pólos: a assimilação (dos objetos e situações



a esquemas) e a acomodação (desses esquemas), tendo em vista que PIAGET (1978a, p.17) conclui que “[...] a adaptação é um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação”. E, sendo assim, inferimos que, se o conhecimento se dá por interação do sujeito com o meio, e essa interação pode ser explicada com a noção da assimilação e da acomodação, então, podemos dizer que ao ocorrer a ação (interação do sujeito e o seu meio) existe transformação nesse sujeito e também em seu meio. Piaget afirma que: [...] há adaptação quando o organismo se transforma em função do meio, e essa variação tem por efeito um incremento do intercâmbio entre o meio e aquele, favorável à sua conservação, isto é, à conservação do organismo (PIAGET, 1978a, p. 16). Assim, concluímos que Piaget ao falar da assimilação e acomodação, como noções que visam explicar a interação entre o sujeito e o seu meio está, antes de qualquer coisa, explicando em sentido mais amplo, a noção da adaptação.

Desse modo, notamos que a teoria piagetiana constitui uma sistematização, a qual implica em uma ordenação necessária dos conceitos. E, nesse sentido, temos em PIAGET (1978a, p.183) que: “Assimilar um quadro sensorial ou um objeto [...] é inseri-lo num sistema de esquemas ou, por outras palavras, atribuir-lhe uma significação.” Podemos então inferir que, por definição: (1) inserir algo num sistema de esquemas é assimilá-lo; ou seja, a assimilação constitui-se como capacidade de inserção de dados do meio aos esquemas de ação ou ao sistema de esquemas de ação de um sujeito. Por outro aspecto, não por definição e sim por tese, temos que: (2) assimilar é atribuir significação. E, considerando esse segundo ponto, voltamos à análise da interação entre sujeito e meio, atribuindo a essa interação a noção de significação, presente na explicação da construção das estruturas necessárias ao sujeito para o conhecimento. Para tal posicionamento, citamos Piaget:

A importância da noção de assimilação é dupla. De um lado implica, [...] a noção de significação, o que é essencial, pois todo conhecimento refere-se a significações (índices ou sinais perceptivos, tão importantes desde o nível dos instintos, até a função simbólica dos antropóides e do homem, sem falar das abelhas e dos golfinhos)[...]. (PIAGET, 2003, p. 17)



Encontramos na obra *“Les liaisons analytiques et synthétiques dans les comportements du sujet”* (APOSTEL, L. MAYS, W. MORF, A. PIAGET, J. 1957)<sup>5</sup> as definições que norteiam a introdução da noção de significação para contributo de uma reflexão da prática docente. As definições apresentam a significação nos seguintes aspectos: (i) a significação de uma ação do ponto de vista de um observador (já que falamos em “condutas”, evidentemente falamos em observador, do contrário, não se poderia falar em Psicologia); (ii) a significação de uma ação do ponto de vista do sujeito (sem o sujeito não haveria “objeto” de estudo) e, (iii) uma terceira definição que diz respeito à significação dos objetos (a Epistemologia Genética não nega a existência do externo, mesmo que este ainda possa entendido a partir de uma construção interna). Mostraremos também a relação de implicação entre essas definições.

Acreditamos que essa relação entre as definições constitui um aspecto coerente de análise, visto que, como exposto anteriormente, na teoria piagetiana, os dois pólos da ação, sujeito e objetos, são sempre determinados a partir da interação de um sujeito epistêmico com o meio (no qual estão os objetos), o que significa dizer que, necessariamente esses dois pontos de vistas se correlacionam. Nesse caso, o ponto de vista do observador consiste em notar a necessidade dessa correlação e estabelecer a significação, seja da ação, seja do objeto, ambas em relação ao sujeito e sob este aspecto que pensamos ser de utilidade a noção de significação para a prática docente. Passamos a apresentar tais definições para que esse ponto seja mais bem esclarecido.

A primeira definição que introduzimos apresenta a significação de uma ação do ponto de vista de quem observa um indivíduo e em relação às possibilidades de ação desse indivíduo (APOSTEL, 1957, p. 49):

---

<sup>5</sup> Salientamos que tal obra é resultado de um estudo interdisciplinar entre lógicos e psicólogos sobre as relações entre a linguagem e a lógica em Carnap, realizada no Centro Internacional de Epistemologia Genética (cf. APOSTEL et. al., 1957, p. 3, nota 1).



Def. 9: Do ponto de vista do observador, a significação de uma ação é o conjunto das ações que ela torna possíveis, e o conjunto daquelas que ela torna impossíveis.<sup>6</sup> (grifo nosso)

Nesse aspecto, o observador tem por instrumento de suas análises, o conjunto de ações que o sujeito é capaz de realizar e, a partir disto, pode estabelecer a significação de uma ação (ou de um objeto como veremos mais adiante) e, assim, estabelecer o significado que pode ser atribuído a uma percepção (no qual um indício funciona como um significante), sendo que tanto as ações e os objetos quanto suas significações, estão condicionados aos esquemas de ação (ou sistema de esquemas de ação) que são relativos ao estágio de desenvolvimento (como podemos entender a luz do aspecto geral da teoria piagetiana discutido acima). Para melhor ilustrar como pode ser entendida a significação do ponto de vista do observador, citamos a seguinte observação de Piaget:

[...] Laurent, aos 0; 6 (1), procura agarrar uma grande folha de papel que lhe ofereço e que coloco, finalmente, sobre a cobertura do seu berço (e sobre o cordão que liga esse teto à borda do berço). Laurent começa por estender a mão; depois, quando o objeto é pousado, reage como o faz constantemente na presença de objetos distanciados: agita-se, esbraceja etc. O desejo de agarrar o papel parece inspirar tais reações, como verifiquei retirando por alguns instantes o objetivo da cobertura para aproximá-lo e distanciá-lo progressivamente; é no momento em que o papel parece inacessível à mão que Laurent se agita. Ora, depois de ter-se comportado assim por alguns instantes, Laurent parece procurar o cordão pendente do teto; depois, puxa-o cada vez com mais força, olhando fixamente para o papel. No momento em que este se solta para cair, Laurent larga imediatamente o cordão e estende a mão para o objetivo, de que se apodera sem hesitar. Numerosos ensaios sucessivos deram o mesmo resultado. [Eis a postura de análise do ponto de vista de um observador] – **Não é possível demonstrar, evidentemente, que Laurent puxou o cordão para agarrar o papel, mas o conjunto da conduta deu-me a impressão de ser executado com esse fim e perfeitamente coordenado.** (Piaget, 1978a, p. 206) (Grifo nosso)

Outro aspecto é a definição da significação de uma ação do ponto de vista do sujeito, a qual segue:

Def.10: Do ponto de vista do sujeito S, a significação de uma ação é o conjunto das sub-ações com a qual o sujeito S a compõe e o conjunto das ações das quais o mesmo sujeito a torna sub-ação (as palavras “ação” e “sub-ação” podendo ser

---

<sup>6</sup> Tradução nossa. No original: *Df. 9. Du point de vue de l'observador, la signification d'une action est l'ensemble des actions qu'elle rend possibles et l'ensemble de celles qu'elle rend impossibles.*



substituídos respectivamente por “coordenação de ação” e “ações parciais ou coordenadas”).<sup>7</sup> (APOSTEL, 1957, p. 49) (Grifo nosso)

Escrevendo de maneira a adequar as indicações entre parênteses feitas pelo autor, temos a seguinte versão:

**Def. 10. Do ponto de vista do sujeito S, a significação de uma coordenação de ação é o conjunto das ações coordenadas com o qual o sujeito S a compõe e o conjunto das coordenações de ação das quais o mesmo sujeito a torna ação coordenada.**

Notemos que Piaget está apresentando um indivíduo em dinamismo cognitivo que está em constante aquisição e transformação de seus mecanismos estruturais do conhecer, por meio dos processos de assimilação e acomodação, como já exposto. *Isso quer dizer que quanto mais complexas as construções internas, mais significações uma ação apresenta para esse indivíduo.*

Retomando então a significação da ação do ponto de vista do sujeito, a partir do exemplo acima exposto, notamos que Laurent consegue coordenar esquemas de ação para atingir um determinado objetivo. Coordenando, no caso, os esquemas de apreensão com os esquemas de visão e estes, com os esquemas de puxar, consegue compor ações que se coordenam a fim de tornar esta composição uma outra ação, ou seja, agarrar o papel, em outras palavras, utilizar o esquema de agarrar. E, portanto, a significação se dá, neste caso, do ponto de vista do sujeito, nesta mobilidade entre os esquemas já existentes.

Diferenciada das outras definições em que apresentava a significação de uma ação; nessa que segue, encontramos a definição acerca da significação de um objeto:

**Def. 11: A significação de um objeto A para um sujeito S numa situação T é o conjunto das ações de S que lhe são aplicáveis em T. Def. 11 (2): Geralmente, a significação de um objeto numa dada situação é a união ou intersecção ou a estruturas dos esquemas de ação que são aplicáveis a este objeto nessa situação dada. Def. 11 (3): Em sentido absoluto, a significação de um objeto é a união, a**

---

<sup>7</sup> Tradução nossa. No original: *Df. 10. Du point de vue d'un sujet S, la signification d'une action est l'ensemble des sous-actions dont ce sujet S le compose et l'ensemble des actions dont le même sujet la rend sous-action (les mots «action» et «sous-action» pouvant être remplacés respectivement par «coordination d'action» et «actions partielles ou coordonnées»).*



intersecção ou a estrutura das significações do objeto pelos diferentes sujeitos nas diferentes situações.”<sup>8</sup> (APOSTEL,1957, p. 49) (Grifo nosso)

Relembrando a tese de que se assimilar é atribuir significação<sup>9</sup> e, sendo por definição, o assimilar o inserir num sistema de esquemas, conclusivamente então, para um objeto, num determinado contexto e na dependência do estágio de desenvolvimento do sistema de esquemas de ação de um sujeito, a significação constitui-se nas possibilidades de ação realizáveis por ele com esse objeto. Então, temos também (como no caso da significação de uma ação), isto é, quanto mais complexo é seu sistema de esquemas de ação, mais significações um objeto tem para um sujeito, devido a possibilidade de ações.

Assim, ainda pensando no exemplo acima exposto, consideremos a significação do cordão. Para Laurent, a significação do cordão se constitui da possibilidade de utilizá-lo como meio para que o papel se movimente e caia em um lugar que permita o agarrar. Portanto, a significação do cordão, neste caso, constituiu-se enquanto possibilidade de ser um instrumento para que o papel caísse, todavia, a significação do mesmo cordão, em outro contexto, está relacionada a outras possibilidades de ação. E com isto, notamos que nesse sentido, existe uma relação direta com a Definição 10 apresentada anteriormente, pois a significação de ação para esse mesmo sujeito necessariamente serão as possibilidades de ação que envolve objetos. A Definição 11 remete a discussão sobre o papel do objeto na construção das estruturas cognitivas do sujeito, bem como da construção da própria noção de objeto para o sujeito; entretanto, por ser assunto que demanda uma exposição mais extensa, não será possível para o presente artigo.

Diante dessa abordagem, as definições apresentadas podem ser aplicadas para os diversos estágios do desenvolvimento do sujeito do conhecimento, seja no que antecede a função semiótica, seja já com a constituição da mesma. Por fim, consideramos

---

<sup>8</sup> Tradução nossa. No original: Def. 11 (3). Au sens absolu, La signification d'un objet est l'union, l'intersection ou La structure des significations de cet objet pour différents sujets dans différents situations”

<sup>9</sup> Citamos novamente: “Assimilar um quadro sensorial ou um objeto, quer por assimilação simples, quer por reconhecimento ou extensão generalizada, é inseri-lo num sistema de esquemas ou, por outras palavras, atribuir-lhe uma significação” (Piaget, 1978a, p. 183)



então que, dar significação a um quadro sensorial ou a um objeto é inseri-lo num sistema de esquemas ou, por outras palavras, assimilá-lo a um sistema de esquemas, e que, em especial, o conhecimento é o resultado do processo de ação do sujeito sobre o objeto, que leva o sujeito a inseri-lo em um sistema de esquema de ação e de operações sobre representação, por meio da assimilação, bem como a modificar, por meio da acomodação, esse sistema de esquemas, especificando, então, o processo de conhecimento como prolongamento do processo de adaptação. Não será possível, no presente artigo, demonstrar a aplicação dessas definições nos diferentes estágios, todavia, acreditamos poder contribuir para um refletir da prática docente no sentido de proporcionar uma reflexão acerca do ambiente educacional mais adequado em que esse sujeito possa agir, que o possibilite interagir com o meio e assim, complexificar seus esquemas de ação e portanto, maior possibilidade de significações às ações e aos objetos. E, quanto ao “como” fazer para propiciar este ambiente, deixamos a critério das discussões pedagógicas que são os especialistas nessas questões. Nos restringimos apenas a apresentar um elemento teórico, de cunho epistemológico, no intuito de contribuir para esse pensar do “como”, a luz da noção de significação.



## Referências

- APOSTEL, L.; MAYS, W.; MORF, A.; PIAGET, J. *Les liaisons analytiques et synthétiques dans les comportements du sujet*. Paris: Presses Universitaires de France, 1957.
- PIAGET, J. *A Epistemologia Genética*. RJ: Vozes, 1971. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. *L'Épistemologie Génétique*. Paris: Universitaires de France, 1970.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imagem, jogo e sonho; imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PIAGET, J. *A Psicologia da Criança*. São Paulo: Difel, 1986
- PIAGET, J. *Biologia e Conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognitivos*. 4ª Ed. Tradução: Francisco M. Guimarães, Petrópolis: Vozes, 2003.
- PIAGET, J. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. RJ: Zahar, 1978a. Tradução: Alvaro Cabral. *La Naissance de L' Intelligence chez l' enfant*. Suíça: Delachaux et Niestlé, 1966.
- PIAGET, J. *Problemas de Psicologia Genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. (Coleção Os Pensadores) \_\_. *Psicologia e Epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. Forense Universitária, 1978d.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática, 1984.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Piaget: Modelo e Estrutura*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora, 1972
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo, EPU, 1988 (in. *Temas Básicos de Psicologia*)