Ana Luiza Bustamante Smolka
Ana Lúcia Horta Nogueira
(organizadoras)

**EMOÇÃO,
MEMÓRIA,
IMAGINAÇÃO**

A CONSTITUIÇÃO
DO DESENVOLVIMENTO
HUMANO NA HISTÓRIA
E NA CULTURA

MERCADO®
LETRAS

74195

IMAGINAÇÃO, LINGUAGEM E ELABORAÇÃO DE CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

Maria Nazaré da Cruz

Introdução

Neste texto, propomo-nos tratar das relações entre imaginação, linguagem e processos de elaboração de conhecimento, na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski. Contrapondo-se a concepções mentalistas e biológicas da cognição, esse autor postula a mediação dos processos intelectuais pelas práticas sociais e culturais e a precedência da aprendizagem em relação ao desenvolvimento, atribuindo, assim, uma origem cultural e histórica aos processos cognitivos humanos.

Ao assumir que a elaboração de conhecimento é sempre mediada pelas práticas culturais, pelo outro e pela linguagem, Vigotski (1993a, 1989, 1996b) compreende que esta última não é mera expressão do pensamento, ou simples meio de comunicação entre as pessoas. Em sua

perspectiva, é pela linguagem que nos referimos ao mundo, que classificamos, recortamos, representamos, nomeamos, significamos a realidade, no contexto das relações sociais. A sua concepção de linguagem não a restringe à referência ou à representação do real, mas baseia-se no reconhecimento da estreita interdependência entre conteúdos cognitivos e linguagem, bem como entre linguagem e processos interativos (Morato 2000).

Procuraremos argumentar, neste texto, que essa relação entre cognição, linguagem e interação social implica a noção de significação como processo, como produção de sentidos contextualizada historicamente. Esta argumentação nos possibilitará, ainda, desenvolver a ideia de que a elaboração de conhecimentos não se restringe a processos cognitivos, mas entrelaça-os a processos imaginativos.

Quando examinamos os textos vigotskianos sobre a elaboração conceitual da criança e do adolescente, podemos observar um destaque de processos de generalização e abstração e de modos de funcionamento lógico-categorial da linguagem. Isto pode induzir a uma visão dos processos de elaboração de conhecimento como sendo marcados por operações cognitivas sobre significados historicamente estabilizados na linguagem e que, portanto, podem prescindir da ação criativa da imaginação. Mas em outros momentos de sua obra (1987a, 1996b), Vigotski apresenta a tese de que imaginação e cognição são processos inter-relacionados, que dependem um do outro, indicando caminhos para pensarmos as complexas relações entre conhecimento, linguagem e imaginação.

É nesta direção que estamos nos propondo a problematizar a ênfase nos processos lógico-rationais presente em sua abordagem da formação de conceitos, a partir da compreensão sobre a significação da palavra, desenvolvida especialmente no último capítulo de *Pensamento e Linguagem* (Vygotski 1993a). A significação, para Vigotski, é sempre móvel, aberta, incompleta, constituindo-se e transformando-se nos contextos de interação verbal, conforme suas condições específicas e as motivações

dos sujeitos. Assim, como afirma Morato (2000, p. 154), "se as funções cognitivas também estão na dependência dos diversos processos em jogo na significação, elas não são comportamentos previsíveis ou apriorísticos".

É nesse contexto que o papel atribuído à linguagem e à significação convida a repensarmos os processos de elaboração de conhecimento, numa perspectiva que não os limite aos contornos da lógica e da racionalidade abstrata, mas que considere a atividade criativa, imaginativa neles implicada.

Elaboração conceitual e linguagem

Em suas análises do processo de elaboração conceitual, como já indicamos, Vigotski destaca a organização lógica subjacente ao significado da palavra, valorizando as abstrações, análises e generalizações que a criança é capaz de articular, conduzida pela palavra, nos distintos momentos de seu desenvolvimento intelectual. Em sua perspectiva, a palavra reflete e generaliza a realidade e o significado é concebido como uma unidade de generalização e interação social (Vygotski 1993a). Durante o desenvolvimento da criança, o significado da palavra modifica-se, transformando os modos pelos quais a realidade é categorizada pela palavra e também seus níveis de generalização.

No início do desenvolvimento da elaboração conceitual, a palavra da criança possui, para Vigotski, apenas uma função nominativa e, semanticamente, uma referência objetiva. Esta visão fundamenta-se na distinção que ele estabelece entre significado e referente da palavra e que lhe permitiu tratar da função de referência a objetos particulares, independentemente da função de categorização destes objetos, em termos de significados generalizados. Isto garantiria o início da participação da criança nas interações verbais, uma vez que o acordo, entre criança e adulto, sobre o referente da palavra proveria um

“ponto de entrada” para esta participação, ao garantir a possibilidade de compreensão mútua.

Assim, embora aparentemente a função designadora da palavra permaneça constante, durante o desenvolvimento da criança, seus significados passam por complexas transformações. De acordo com Vigotski (1993a), quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando. Ou seja, ainda que o significado da palavra sempre represente, desde o início da infância, um ato de generalização, esta se amplia à medida que os contextos de utilização da palavra se diversificam e que a criança avança no domínio de operações intelectuais complexas, como a abstração e generalização.

Para o autor, embora os processos que conduzem à elaboração conceitual iniciem precocemente na infância, o que encontraremos então serão apenas formações intelectuais que realizam funções semelhantes àquelas dos conceitos verdadeiros (Vygotski 1993a). Estes, contudo, são formações que só se completam na adolescência e resultam de uma atividade complexa, em que a palavra é, primeiro, mediadora do processo, para depois se tornar símbolo do conceito. A criança explora o real, o material sensorial, e opera intelectualmente sobre ele, orientada pela palavra em funcionamento nas interlocuções.

Por implicar a articulação de processos complexos, como a abstração e a generalização, a elaboração conceitual desenvolve-se, na infância, através do que Vigotski (1993a) nomeou “pensamento por complexos” e “conceitos potenciais”. A principal função dos complexos é estabelecer elos e relações, é unificar, reunir, agrupar. Já a dos conceitos potenciais é isolar, abstrair. Assim, enquanto no pensamento por complexos o traço abstraído do conjunto dos elementos é instável e seu predomínio é sempre temporário, nos conceitos potenciais o traço abstraído não se perde facilmente entre outros, uma vez que a totalidade concreta dos traços foi apagada pelo processo de abstração (Vygotski 1993a). Deste modo, só há conceito quando os traços abstraídos são novamente sintetizados e, nessa

elaboração, a palavra tem o papel fundamental de dirigir os processos mentais envolvidos.

Assim, em suas interpretações sobre a elaboração conceitual, Vigotski destaca os processos de generalização e abstração, descrevendo o desenvolvimento das operações intelectuais como um percurso em direção a formas cada vez mais estáveis de conhecer a realidade, valorizando, especialmente, o significado da palavra. Mas, o que gostaríamos de indicar é que a significação da palavra, em sua perspectiva, não se esgota no significado. Ele estabelece em outros textos, especialmente em “Pensamento e Palavra” (Vygotski 1993a), uma relação entre sentido e significado que nos parece fundamental para compreendermos sua concepção sobre a significação e que pode ter repercussões importantes em nosso entendimento do processo de conceitualização.¹

Para Vigotski, o sentido da palavra

é a soma de todos os fatos psicológicos evocados em nossa consciência graças à palavra. Por conseguinte, o sentido da palavra é sempre uma formação dinâmica, variável e complexa que tem várias zonas de estabilidade diferentes. O significado é apenas uma destas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa. A palavra adquire seu sentido em seu contexto e, como se sabe, muda de sentido em contextos diferentes. Em contraste, o significado permanece invariável e estável em todas as mudanças do sentido da palavra nos distintos contextos. As mudanças do sentido representam o principal fator na análise semântica da linguagem. O significado real da palavra não é constante. Em uma operação, a palavra atua com um significado e, em outra, adquire um significado diferente. {...} A palavra,

1. As concepções de palavra e significação, desenvolvidas por Vigotski em suas elaborações sobre a formação de conceito e sobre as relações entre significado e sentido, foram tratadas em Góes e Cruz (2006).

em sua singularidade, tem apenas um significado. No entanto, este significado não é mais que um potencial que se realiza na linguagem viva e na qual este significado é apenas uma pedra no edifício do sentido. (Vygotski 1993a, p. 333)

O significado é, portanto, percebido como o elemento significativo que permanece constante no decorrer das mudanças de sentido. Mas esta constância é sempre relativa e provisória, uma vez que o significado da palavra continuamente se transforma. Assim, parece-nos adequado afirmar que o que Vygotski denomina "significado" são as formas linguísticas historicamente estabilizadas para um determinado grupo cultural.

Logo, para o autor, o "enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras" (1993a, p. 333). Decorre dessa compreensão que o significado da palavra não passa de um potencial que só se realiza na concretude das situações de interlocução e que a significação – que implica a tensão significado/sentido – não existe em si mesma como algo já dado, nem é única, lógica, abstrata, descontextualizada.

Retomando ao processo de conceitualização, é importante lembrar que Vygotski (1993a) afirma que a criança não inventa o significado das palavras, nem tem um acesso direto aos seus significados convencionais, mas que é apenas no contexto das interlocuções com outros membros de seu grupo cultural que as significações das palavras se produzem. O autor destaca, deste modo, a origem social do conceito, indicando que seu desenvolvimento se faz primeiro na relação com os outros e, depois, na própria criança. Primeiro, a criança é guiada pela palavra do outro, depois ela própria utiliza as palavras para orientar o seu pensamento. Nessa perspectiva, não é possível pensarmos a atividade mental desvinculada das condições reais de interlocução, que são determinadas pelo contexto histórico-cultural mais amplo (Fontana 1996). É por isso que argumentamos que também na elaboração

conceitual estão em jogo os processos de significação, enquanto tensão entre estabilidade dos significados e polissemia da palavra.

Assim, numa visada vigotskiana, a produção de conhecimento sobre o mundo pela criança – enquanto processo mediado pelo outro e pela linguagem – não pode ser coerentemente reduzida à sua dimensão lógico-racional. Nessa perspectiva, assumimos que o estudo de suas concepções sobre a significação da palavra pode ser produtivo no que tange à compreensão do lugar da imaginação nos processos de elaboração de conhecimento.

Imaginação e linguagem

Para tratar do lugar da imaginação nos processos de elaboração de conhecimento, é interessante lembrarmos, inicialmente, que, no âmbito da psicologia do desenvolvimento, é frequente a compreensão de que o pensar humano e o conhecimento racional da realidade tornam-se possíveis com o advento da capacidade de simbolização. Esta capacidade, por sua vez, é comumente relacionada a atividades que envolvem a imaginação. Este é o caso, por exemplo, de Piaget (1975), de Wallon (1979) e do próprio Vygotski (1984; 1993a), que atribuem à imitação, ao jogo e ao simulacro e à brincadeira infantil, respectivamente, papéis essenciais na origem do pensamento lógico-conceitual. De modo geral, parte-se neste campo de uma visão representacional do símbolo, da linguagem e do próprio pensamento, e a imaginação é compreendida, então, como capacidade de produzir imagens mentais. Para Piaget e Inhelder (1989), as imagens mentais são a reprodução ou o prolongamento de percepções e sensações na ausência dos objetos que as provocaram e, para Wallon (1979), elas são resultantes de um desdobramento entre o objeto e aquilo que se tornou seu sinal. Em Vygotski (1984), os processos imaginários envolvidos na brincadeira infantil são os que permitiriam à criança libertar-se das restrições perceptuais e situacionais.

Nessas concepções, a imaginação mantém uma relação direta com a percepção, ou, então, possibilita a emancipação do mundo sensível, o que revela ambiguidades presentes também em diferentes sistemas filosóficos, conforme as posições que estes atribuem à imaginação na formação do conhecimento (Bernis 1987).

As relações entre o percebido, o racional e o imaginário são constantemente retomadas quando se discute o problema da imaginação e têm sido abordadas de modos diversos, no decorrer da história da filosofia e da psicologia. Ora a imaginação, enquanto reprodução da realidade sensível, é vista como intermediária entre a sensação e a concepção, sendo colocada a serviço da razão; ora, distancia-se da razão, induzindo ao erro, ao criar simulacros e ilusões; algumas vezes, aproxima-se das paixões devendo, portanto, ser submetida ao controle da razão; em outras, é tomada como um talento da própria razão, ou – de maneira oposta – como uma capacidade que funda uma racionalidade encontrada não na abstração, mas na concretude das experiências humanas.²

As elaborações de Vigotski sobre a imaginação também são tributárias dessas questões e são construídas no debate, com as teorias da época, sobre as relações entre a imaginação, de um lado, e de outro, a percepção, a memória, o intelecto ou o afeto. Num dos textos em que discute o desenvolvimento da imaginação na infância (Vygotski 1993b), o autor problematiza a controvérsia entre as posições idealistas e associacionistas sobre a questão. Em seu ponto de vista, os associacionistas reconheciam as bases reais da imaginação, isto é, a sua dependência das informações acumuladas na experiência anterior, mas falhavam ao não conseguir demonstrar como ela dispõe destas informações de uma forma original, em novas combinações. Os idealistas, por sua vez, argumentavam que a imaginação criativa é inerente à consciência, que cria formas *a priori*. A percepção seria,

2. Esta síntese foi elaborada a partir da leitura de Dobransky (1992), Bernis (1987) e Castoriadis (1982).

assim, uma forma de imaginação que constrói imagens da realidade que, embora requeiram impressões externas em sua constituição, são fundamentalmente frutos da atividade criativa da própria cognição.

Tal controvérsia, para Vigotski (1993b), parece ter como pano de fundo o problema das relações entre cognição e imaginação. Para o idealismo, a imaginação seria uma característica primária da cognição, a partir da qual todas as outras formas de atividade mental se desenvolvem. Ou seja, a própria consciência possuiria uma propriedade criativa primária, presente desde seu nascimento. Para os associacionistas, no entanto, a imaginação criativa deveria ser entendida como uma forma de atividade da consciência desenvolvida, que surge sobre a base de formas anteriores, como combinação de elementos e imagens que já existiam na consciência. Em ambos os casos, a atividade reprodutora da imaginação – que (re)produz imagens do que percebemos/vivemos – é tomada como uma atividade original da consciência.

Na perspectiva de Vigotski, é nesse ponto que idealistas e materialistas fracassaram na resolução das questões relativas à imaginação, porque, ao abordarem o problema metafisicamente, representando a atividade da consciência como inerentemente reprodutiva, tornaram-se incapazes de explicar como surge a atividade criativa no processo de desenvolvimento. Para o autor, apenas uma abordagem que focalize o desenvolvimento da atividade criativa da imaginação pode dar conta de explicá-la. E, como argumentaremos a seguir, para Vigotski, o desenvolvimento da imaginação, assim como o do pensamento, está profundamente ligado ao desenvolvimento da linguagem.

Para Vigotski (1987a, 1993b, 1996b), a atividade da imaginação é caracterizada pela possibilidade de recombinar fatos, impressões, imagens já vividos, bem como pela possibilidade de distanciamento do imediatamente percebido e de resgate de imagens do anteriormente percebido. É a imagem, como cópia mais ou menos fiel da realidade, que serve de base para essa "atividade que

combina e cria". Assim como a memória, a imaginação pode ser explicada pela "plasticidade da nossa substância nervosa, pela sua capacidade de adaptar-se e conservar as marcas de suas modificações". Mas a imaginação é também compreendida como uma forma especificamente humana de atividade consciente que, enquanto base de toda atividade criadora, manifesta-se em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica (Vygotski 1987a). Logo, todo o mundo da cultura é concebido como produto da imaginação e da criação humana.

De seu ponto de vista, no entanto, seria "incorreto considerar a imaginação uma função especial entre outras funções, uma forma de atividade cerebral do mesmo tipo, que se repete regularmente" (Vigotski 1998b, pp. 126-127). Ao contrário, a imaginação configura-se como uma complexa forma de atividade que implica a "união real de várias funções em suas peculiares relações" (*idem*, p. 127). Vigotski afirma a adequação de se pensar a atividade da imaginação (do mesmo modo que a atividade do pensamento) como "sistema psicológico", levando-se em consideração sua estrutura interfuncional. Estas afirmações – cuja compreensão, sem dúvida alguma, necessita ser aprofundada em outra ocasião – indicam a pertinência de analisarmos as relações entre linguagem, imaginação e cognição, nos processos de elaboração de conhecimento, como relações dinâmicas que se transformam durante o processo de desenvolvimento da criança e, também, de acordo com diferentes modos de elaboração de conhecimento e de atividade criativa.

Estas considerações podem, ainda, ajudar a compreender o fato de que, em alguns momentos de sua obra, Vigotski coloque maior ênfase na capacidade criadora da atividade da imaginação, enquanto que, em outros, parece sujeitá-la ao desenvolvimento da cognição. Quando discute a questão da imaginação e da criatividade na adolescência, o autor postula que:

A imaginação e a criatividade, relacionadas com a livre elaboração dos elementos da experiência, com sua livre combinação, exigem, como premissa indispensável, a liberdade interior do pensamento, da ação e do conhecimento que são alcançados apenas pelos que dominam o pensamento conceitual. (Vygotski 1996b, p. 207)

Já se tomarmos como referência suas formulações sobre a brincadeira da criança (1984), sobre a reação estética (1972) e sobre o desenvolvimento da imaginação na infância (1993b), encontraremos outros aspectos importantes para a compreensão de sua concepção sobre a imaginação e suas relações com a cognição. Ao discutir o desenvolvimento da imaginação na infância, Vigotski (1993b) indica que nenhuma cognição acurada da realidade é possível sem um certo elemento de imaginação e que, por outro lado, os processos de criação artística ou de invenção demandam a participação tanto da imaginação quanto do pensamento sobre o real – os dois agem como uma unidade. Mas, em sua perspectiva, há uma contradição inerente ao problema das relações entre cognição e imaginação: enquanto a primeira orienta-se em direção à penetração na realidade, a outra se dirige no sentido do afastamento da realidade imediata. Em suas palavras:

O aspecto essencial da imaginação é que a consciência afasta-se da realidade. A imaginação é uma atividade da consciência comparativamente autônoma, na qual há um distanciamento de qualquer cognição imediata da realidade... Em níveis avançados no desenvolvimento do pensamento, nós encontramos imagens que não são encontradas de forma completa na realidade... Uma penetração mais profunda da realidade demanda que a consciência alcance uma relação mais livre com os elementos da realidade, que a consciência saia dos aspectos aparentes e externos da realidade que são dados diretamente à percepção. (Vygotski 1993b, p. 349)

Do mesmo modo, em sua concepção sobre a brincadeira infantil estão implicadas relações entre imaginação e conhecimento. Para Vigotski (1984), ao criar uma situação imaginária, a criança também elabora seu conhecimento sobre o mundo físico e social. No início do desenvolvimento do brincar, a situação imaginária é muito próxima da situação real, “é mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova” (Vygotsky 1984, p. 117). Além disso, a atividade imaginária da criança pequena é ainda dependente de objetos concretos e das ações que estes objetos permitem. Na sua brincadeira, não é qualquer coisa que pode transformar-se em outra; é preciso que o objeto seja adequado ao gesto que o transformará. Assim, diz Vigotski (*idem*, p. 112), “devido a essa falta de substituição livre, o brincar, e não a simbolização, é a atividade da criança”. Gradualmente, no entanto, a fala passa a ocupar o papel inicialmente desempenhado pelo gesto e o simbolismo da brincadeira passa a se constituir com base nela.

Embora superficialmente a brincadeira se assemelhe muito pouco às formas de pensamento e comportamento a que conduz, para Vigotski (*idem*, p. 118), “a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio de desenvolver o pensamento abstrato”, uma vez que abre, para a criança, a possibilidade de agir independentemente da situação perceptual imediata e de operar – graças às transformações de objetos e ações e aos papéis que ela desempenha – no campo das significações. Para ele, a imaginação surge lenta e gradualmente, evoluindo de formas simples e elementares para outras mais complexas. Em cada fase dessa evolução, adquire formas próprias de expressão, não se separando de outras formas de atividade humana e, em especial, permanecendo numa relação de estreita dependência da experiência acumulada.

É na brincadeira que, pela primeira vez no desenvolvimento da criança, os objetos perdem sua força determinante e “é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê” (Vygotsky 1984, p. 110). É através dos gestos e da linguagem

que a significação da situação imaginária se produz. Ou melhor, a própria situação imaginária ganha forma quando um gesto ou uma palavra transforma um objeto em outro, uma ação em outra, produzindo novos sentidos. Ou ainda, é pela palavra que a criança assume seu lugar, em relação ao outro, dando forma à situação imaginária.

A este respeito, é interessante lembrar que Vigotski se reporta, em diferentes momentos de sua discussão sobre a imaginação (1984, 1993b, 1996b), a estudos sobre a afasia que demonstraram que certos pacientes eram incapazes de agir independentemente da situação imediata (e dos estímulos sensoriais) e de repetir frases que não correspondessem à realidade. Para ele, isto seria uma evidência de que a liberdade em relação ao contexto imediato e o desligamento das significações em relação aos objetos, que se encontra nas crianças, a partir de uma certa idade, e nos adultos, é resultado de um longo processo de desenvolvimento.

No entanto, é importante destacar que, em textos diferentes, Vigotski dá às suas explicações sobre os resultados dos estudos da afasia nuances diferentes, que têm profundas implicações para a reflexão que vimos desenvolvendo. Num deles (Vygotski 1996b), sobre a imaginação na adolescência, publicado pela primeira vez na URSS em 1931, ele destaca – como já vimos – o papel do desenvolvimento conceitual no desenvolvimento da imaginação. Em outro (Vygotski 1993b), uma conferência realizada em 1932 e publicada pela primeira vez apenas em 1960, o centro de sua argumentação é o desenvolvimento da linguagem.

Reconhecemos, assim, uma certa duplicidade no tratamento dado por Vigotski à imaginação que, num momento, é entendida como atividade que reelabora, em uma nova imagem, impressões da realidade imediata, numa espécie de generalização que, como tal, acaba submetida aos poderes do pensamento conceitual abstrato. Em outro, a imaginação aparece como distanciamento da realidade, como produção de imagens que não existem na realidade, ou seja, como criação, possibilitada graças ao

poder da linguagem que nos liberta do imediato, do aqui e agora dos sentidos e das percepções.

Mas a criação, embora pressuponha a liberdade em relação ao já dado, não pode ser totalmente explicada por essa liberdade. Desse modo, se Vigotski indica uma relação entre imaginação, como criação, e linguagem, esta relação não nos parece suficientemente explorada, explicitada, em suas formulações. É por isso que acreditamos que suas concepções sobre a significação podem ser fundamentais para redimensionar essas questões, já que nelas encontramos a possibilidade de atribuir à linguagem, além do poder de distanciamento do imediatamente percebido, um caráter de criação, de produção.

Como vimos, a significação para Vigotski não pode ser reduzida à sua dimensão lógica. Embora a palavra sempre generalize, sua significação não se completa na generalização. Aliás, talvez nem sequer possamos falar em "completude" da significação da palavra, já que esta se apresenta como aberta ao contexto das interlocuções, ao jogo das motivações, dos desejos, das tendências e posições dos interlocutores. Vigotski (1996a, p. 187) se pergunta: "o que é que move os significados, o que determina seu desenvolvimento? 'A cooperação entre consciências'. O processo de alteridade da consciência".

O significado é móvel, aberto, incompleto e sua significação se constitui, se transforma e só pode ser explicada pela/na interlocução. A questão da significação implica a atividade dos homens com e na linguagem que, enquanto produto histórico e atividade humana, é também produção e criação.

Os processos de significação: conhecimento, imaginação e linguagem

Tomemos, então, um pequeno episódio de interação entre uma criança e um adulto, que nos permite delinear algumas possibilidades de leituras das relações

entre linguagem, imaginação e elaboração de conhecimentos, acima apontadas.

Inês, aos quatro anos e meio, está assistindo televisão e diz:

Mãe, eu estou assistindo Power Rangers.

"Ih! Credo!", responde a mãe.

É que outro dia, na escola, eu, a Gabriela e a Brenda, estava brincando de menino. No gira-gira, que era o nosso carro. Aí a gente parava e ia fazer xixi e depois brincava de Power Rangers.

Ah! Vocês estavam brincando de meninos? Daí faziam xixi em pé e depois brincavam de Power Rangers?

É. Por isso que eu estou assistindo Power Rangers.

Respondendo à fala da mãe, em relação ao que assiste na televisão, a criança relata uma brincadeira, na qual meninas brincam de meninos: andam de carro, fazem xixi e brincam de *power rangers*. Alguns possíveis sentidos vão se configurando na interlocução da criança com a mãe. Assistir *power rangers*, brincar de *power rangers* parecem/aparecem como "coisas de meninos". A enunciação "aí a gente parava e ia fazer xixi", que na narrativa da criança apresenta-se aberta em termos de sentidos, podendo remeter tanto a uma ação de faz de conta, quanto a uma pausa na brincadeira, é interpretada e qualificada pela mãe. Esta parece tomá-la como vinculada ao faz de conta narrado, em que meninas se comportariam "como meninos". Assim, na interlocução com a mãe, tal fala acaba por assumir sentidos relacionados a um modo específico de "fazer xixi" culturalmente característico de meninos e homens – "daí faziam xixi em pé?" – bem como a diferenciações entre comportamentos socialmente reconhecidos como tipicamente masculinos e femininos.

Na interlocução, a narrativa da criança vai assumindo significações e funções múltiplas e variadas. Brincar de meninos, fazendo "coisas de meninos", também pode ser "coisa de menina". Na situação imaginária, as crianças podem ser o outro, ocupar o lugar do outro,

construindo sentidos para o outro e para si próprias. Poderíamos falar da narrativa de uma situação “duplamente imaginária”, em que meninas brincam de meninos brincando, que dirigem carro e são *power rangers*.

Ao falarem, mãe e criança, sobre esse brincar, sentidos vão se produzindo sobre as diferenças entre meninos e meninas. Essas diferenças – corporificadas e significadas na situação imaginária narrada – vão sendo também elaboradas como conhecimento das relações e dos valores sociais. Como elaboração de conhecimentos sobre o ser menino e ser menina, os sentidos que emergem na narrativa da situação imaginária são marcados por discursos outros que socialmente compõem, delineiam, insinuam e/ou explicitam, para a criança, indicadores das diferenças entre os gêneros socialmente constituídos.

Na narrativa da situação imaginária, temos indícios de que a diferença pode ser vivida também como semelhança, já que, na situação relatada, meninas brincam de carro e de *power rangers*, assumindo lugares e papéis que parecem ser atribuídos aos meninos.

O conhecimento que se produz nesse contexto de interlocução certamente não pode ser reduzido à lógica e à racionalidade, embora as comporte. Características e comportamentos atribuídos a meninos são isolados e, ao mesmo tempo, opostos, comparados ao que é ser menina, ou ao que não é ser menino, envolvendo operações de abstração e de generalização. No entanto, essa atividade cognitiva não pode ser isolada da atividade imaginária, porque implica os múltiplos sentidos que se produzem na interlocução.

A narrativa da criança pressupõe a imaginação, uma vez que ao narrar ela dispõe dos elementos de sua experiência, criando algo novo ou novos sentidos para aquilo que já é. Nesta situação, os sentidos se mesclam e se confundem. A reprovação da mãe ao programa assistido na TV pela criança, ao engendrar a narrativa, assume também múltiplas significações: de fala do outro que estabelece o que é socialmente esperado de meninos e

74/15

meninas, que critica e seleciona a qualidade dos programas assistidos ou, ainda, que simplesmente não aprecia o programa mencionado.

Nesse contexto, não podemos deixar de indicar que a narrativa da criança pode ser tomada, ainda, como argumentação: eu assisto *Power Rangers* (que pode ser considerado feio, ruim, violento ou “coisa de menino”) para poder brincar de menino que brinca de *power rangers*. Argumentação, narrativa, brincadeira. É impossível traçar todas as possibilidades de sentido contidas nessa interlocução, em que conhecimentos sobre o “ser menina” e “ser menino” parecem ser elaborados e tomados como núcleo de uma construção argumentativa na qual podem ser também ressignificados, questionados, rejeitados, num movimento de indagação e revisão de valores, posições, papéis, gostos, preferências.

Considerações finais

Para Vigotski (1996a, p.178), “o significado não coincide com o significado lógico (o desprovido de sentido tem significado)”. Mesmo considerando que o significado é sempre um ato de pensamento, uma generalização, ele não se limita a uma dimensão lógica, já que permanece sempre aberto ao contexto das enunciações, às motivações, aos desejos e posições dos interlocutores. Assim, o que determina a mudança e o desenvolvimento dos significados é, conforme já apontamos, o processo de alteridade da consciência.

Ao discutir a questão do sentido, ele afirma que “toda expressão tem uma segunda intenção”, que “todo discurso é uma alegoria” (Vygotsky 1996a, p. 182). Retomando Stanislávski, Vigotski trabalha com a ideia de que existe, por trás de todo texto, um subtexto – um conjunto de motivações, necessidades, desejos, estados de ânimo, etc. Por que, então, com os processos cognitivos, mediados pelas significações das palavras, também não seria assim? Se “o sentido das palavras muda também com o

motivo", como separar o conhecimento de seus sentidos e de suas motivações? Se "todo discurso é uma alegoria", como separar, no discurso, os processos imaginários das construções racionais? Como apartar imaginação e cognição?

Assim é que a visão de significação presente em Vigotski permite destacar o lugar atribuído à linguagem na produção de conhecimento e na atividade da imaginação. Os modos de funcionamento da linguagem e seu caráter produtivo/criativo, ao permearem as relações entre o homem e o mundo, inviabilizam qualquer redução do conhecimento à lógica, bem como qualquer possibilidade de submeter o conhecimento e a imaginação ao predomínio da racionalidade. Logo, no processo de desenvolvimento da criança, cognição e imaginação não podem ser tomados como opostos e os aspectos cognitivos da elaboração de conhecimento sobre o mundo parecem ser inseparáveis de sua dimensão imaginária. Se o conhecimento, elaborado pela criança em sua relação com mundo e com o outro, provê as bases sobre as quais constrói o seu edifício da fantasia, ele não prescinde da imaginação no processo mesmo de sua elaboração. Ou seja, o conhecimento do mundo não é obra só da razão. Implica operações da lógica e da racionalidade que, no entanto, por si mesmas – como afirmou Castoriadis (1982) – não podem dizer o que será conhecido e para quê e, muito menos, qual o sentido das regularidades que elas encontram.

Esperamos ter podido argumentar que as formulações de Vigotski sobre as relações entre cognição e imaginação, revisitadas a partir de sua concepção sobre a linguagem e a significação, podem ser bastante frutíferas na fundamentação de investigações sobre o desenvolvimento do pensamento e enriquecedoras de nossa compreensão sobre os processos de elaboração de conhecimento, especialmente na escola. Vigotski nos dá pistas dessa riqueza quando afirma que:

Desejaria, finalmente, dizer que a conexão interna existente entre a imaginação e o pensamento

realista complementa-se com um novo problema, intimamente ligado ao da vontade ou liberdade na atividade do homem, na atividade da consciência humana. As possibilidades de agir com liberdade, que surgem na consciência do homem, estão intimamente ligadas à imaginação, ou seja, à tão peculiar disposição da consciência para com a realidade, que surge graças à atividade da imaginação. Unem-se num conjunto três grandes problemas da psicologia atual, particularmente da psicologia infantil atual – o problema do pensamento, o problema da imaginação e o problema da vontade. (1998b, p. 130)

Posta a questão desse modo, esses problemas apontados por Vigotski podem também ser considerados problemas da educação de nossas crianças. Nossas escolas, em que pese a multiplicidade de concepções e de práticas sociais e educativas que nelas convivem, ainda parecem privilegiar os aspectos mais estritamente cognitivos da elaboração de conhecimento, em detrimento dos seus aspectos éticos e estéticos, que a relação com a imaginação pode evidenciar. Os "para quês" e sentidos do conhecimento, e todas as construções imaginárias aí implicadas, via de regra, permanecem à margem da escolarização da criança. A imaginação, sem espaços na escola, acaba contida, disciplinada, o que talvez produza, entre outras coisas, saberes (saberes?) que passam ao largo de motivações, desejos e necessidades das crianças – que, afinal e sempre, são crianças que vivem – *na carne* – relações com o mundo e a cultura.