

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

IMAGINAÇÃO, CONHECIMENTO E LINGUAGEM: UMA ANÁLISE DE SUAS
RELAÇÕES NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO

Autora: MARIA NAZARÉ DA CRUZ

Orientadora: ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Maria Nazaré da Cruz e aprovada pela Comissão Julgadora.

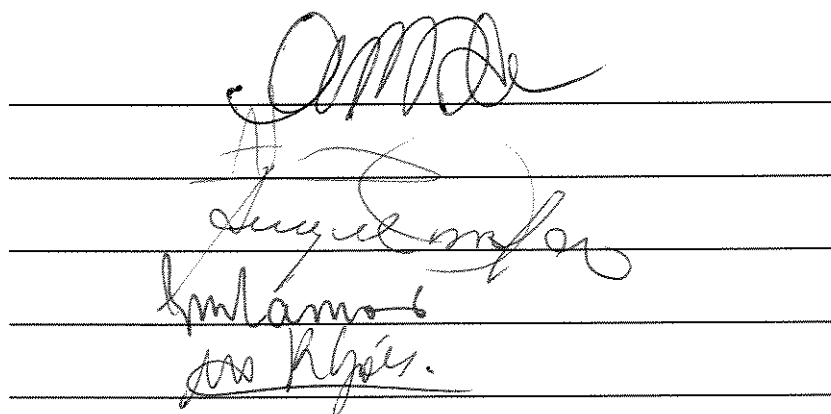
Data: 28/02/2002

Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2002

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIDADE 80
Nº CHAMADA T/UNICAMP
C8891
V EX
TOMBO BC/ 50356
PROC 16.837/00
C DX
PREÇO R\$ 11,00
DATA 15/08/02
Nº CPD

CM00172532-5

BIB ID 253764

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

Cruz, Maria Nazaré da.
C8891 Imaginação, conhecimento e linguagem : uma análise de suas relações
numa perspectiva histórico - cultural do desenvolvimento humano / Maria
Nazaré da Cruz. – Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. 2. Imaginação.
Teoria do conhecimento. 3. Significação (Psicologia). I. Smolka, Ana Luiza
Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

02-085-BFE

RESUMO

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, o conhecimento do mundo pela criança é sempre mediado pelas práticas culturais, pelo outro e, especialmente, pela linguagem. Enfatiza-se, em relação ao processo de elaboração de conhecimento, os aspectos lógico-conceituais e o avanço da criança em direção à capacidade de abstração, o que permite questionar a existência de uma teleologia na visão de desenvolvimento aí implicada, cujo termo seria a racionalidade abstrata.

Neste trabalho, procuramos, através de um estudo das concepções sobre linguagem e significação, presentes em Vygotsky, Bakhtin e Castoriadis, ampliar os horizontes de análise dos processos de elaboração de conhecimento pela criança, argumentando que à imaginação pode ser atribuído um papel na explicação desses processos. Decorre disto um modo de abordar as relações entre imaginação e racionalidade abstrata, que possibilita repensar a questão do *telos* e da direção do desenvolvimento humano, bem como da natureza estritamente racional-lógica-cognitiva do processo de conhecimento do mundo pela criança.

ABSTRACT

In the social-cultural approach, the child's world knowledge is mediated for others, cultural practices and, specially, for language. A greater relevance has been ascribed to the logic-conceptual aspects as well as the child's advance in abstract thinking. This leads to the discussion of the abstract rationality as "telos" of development.

The study of the Vygotsky's, Bakhtin's and Castoriadis's conceptions of language and signification opens new possibilities for analyzing the knowledge's processes of child. In the present work, we argue for a consideration of the imagination's status in these processes. In this perspective, we review the relations among abstract rationality and imagination as we discuss the nature strictly cognitive, logic and rational of the child's knowledge processes and we question the developmental "telos".

Este trabalho é dedicado à Inês.

*Que me ensinou a ver, com seus olhos e com suas
palavras, que a descoberta do mundo pela criança é
plena de sonhos.*

Que me ensinou que o amor é incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas com quem convivi nos últimos anos e que proporcionaram o entorno humano da elaboração desse trabalho.

À minha mãe, com quem pude sempre compartilhar o cuidado das “coisas práticas” da vida, em especial e intensivamente, nos momentos finais de elaboração da tese. Agradeço, principalmente, o carinho e a força.

Ao Juca, pelo apoio. À minha avó Francisca, aos meus irmãos, Junior e Márcia, pela torcida. À Valdenice, pelo socorro amigo nas horas de aperto.

À Inês, pela paciência, e às meninas Bruna, Carol e Naiara e às suas famílias, por terem-na ajudado a suportar melhor o mergulho da mãe neste trabalho.

Ao Prof. Angel Pino e à Prof^a Cecília Góes, pelo modo como discutiram o meu trabalho, durante o exame de qualificação. Pelas sugestões e críticas que contribuíram, de forma decisiva, para o que se tornou esta tese. Pelo respeito, pelo carinho e pela confiança - doce combustível que me alimentou, num período extremamente crítico de minha produção.

À Prof^a Ana Luíza, orientadora e amiga, pela sua disponibilidade, pela sua força, pela sua vibração, pela sua confiança. Pela felicidade de tê-la ao meu lado, apoiando, incentivando e discutindo este trabalho, que acabou sendo produzido em condições muito especiais. Enfim, pela possibilidade mesma de realização desta tese que, tenho certeza, sem a sua participação - que soube ser, ao mesmo tempo, afetiva e intelectual - teria se inviabilizado.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – Entre os ideais da matemática e a harmonia da imaginação	5
CAPÍTULO 2 – Atividade criadora da imaginação: a perspectiva de Vygotsky	23
CAPÍTULO 3 – Sobre imaginação e linguagem	33
CAPÍTULO 4 – Conhecimento, racionalidade e imaginação	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
BIBLIOGRAFIA	80

APRESENTAÇÃO

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, o conhecimento do mundo pela criança é sempre mediado pelas práticas culturais, pelo outro e, especialmente, pela linguagem. Pela palavra, a criança e o outro se referem ao mundo, classificando, recortando, agrupando, representando, significando, enfim, o real. São múltiplas as funções da linguagem e os modos de seu funcionamento.

Contudo, quando se trata da reflexão sobre a elaboração de conhecimento pela criança, têm-se enfatizado os aspectos lógico-conceituais desse processo e os modos pelos quais a criança avança em direção à capacidade de abstração, em sua relação com o outro e com as palavras. A linguagem, nesse caso, é vista como uma unidade de interação social e de generalização. E seu significado reflete os níveis/ graus de generalização e de abstração tornados possíveis para a criança, em diferentes momentos de seu desenvolvimento.

A análise vygotskiana do processo de elaboração conceitual pode ser compreendida como uma visão teleológica do desenvolvimento cognitivo, cujo ponto de chegada, na reflexão de Wertsch (1995), seria o raciocínio lógico-abstrato. Esta idéia pode ser problematizada no interior mesmo das concepções de Vygotsky, que construiu, através de sua obra, a possibilidade de compreensão do desenvolvimento humano como algo que se faz na relação concreta entre os homens e com a cultura e que, portanto, implica variabilidade, descontinuidades, oscilações. Desse modo, o “ponto de chegada” do desenvolvimento – se ainda faz sentido tal expressão - não pode ser definido *a priori*.

Além disso, a sua visão sobre o papel da linguagem na relação do homem com o mundo não se limita a uma relação de representação, de referência ou de categorização, uma vez que, em suas reflexões sobre as relações entre pensamento e linguagem,

Vygotsky parece indicar uma interdependência entre conteúdos cognitivos ou domínios do pensamento e linguagem, bem como entre linguagem e processos interativos humanos. Esta relação - cognição, linguagem e interação social - implica, em Vygotsky, a noção de significação como processo, como produção de sentidos contextualizada historicamente.

É neste quadro que ele diferencia, na significação mesma da palavra, aquilo que é estável (ainda que provisoriamente) nos diferentes usos e contextos da palavra, daquilo que se produz em situações específicas da interlocução. É a tensão entre a unicidade da palavra e a multiplicidade de suas significações que, como em Bakhtin, marca sua compreensão da significação.

Para o que nos interessa – o conhecimento do mundo pela criança – esta concepção sobre a significação abre caminhos mais amplos do que aqueles apontados por Vygotsky em sua análise da elaboração conceitual, porque coloca em jogo processos que não podem ser reduzidos à racionalidade e à lógica e que não seguem necessariamente uma progressão linear. Alguns autores têm assinalado, na interlocução de Vygotsky com teóricos como Bakhtin e Moscovici, a dimensão ideológica da elaboração conceitual (Fontana, 1996; Lisita, 1999). Wertsch (*op. cit.*), por sua vez, na discussão sobre o *telos* do desenvolvimento em Vygotsky, compreende que a tensão entre sentido e significado abaliza um outro (possível) *telos*: a harmonia da imaginação. Ele toma as palavras de Vygotsky (1987b):

“Apenas na matemática nós encontramos uma completa eliminação das incongruências, no uso de expressões corretas, comuns e inquestionáveis. Parece que foi Descartes quem primeiro viu na matemática uma forma de pensamento que tem suas origens na linguagem, mas que, não obstante, a superou. Nós podemos dizer apenas uma coisa: em sua oscilação e na incongruência entre o gramatical e o psicológico, nossa linguagem, em nossas conversações normais, encontra-se em um estado de equilíbrio dinâmico entre os ideais da matemática e a harmonia da imaginação. Ela

está em um estado de movimento contínuo que nós chamamos evolução” (pp. 252-253).

Se o que Vygotsky chama a “harmonia da imaginação” pode ou não ser tomado como um possível *telos* do desenvolvimento (ou, ainda, como já indicamos acima, se a visão vygotskiana do desenvolvimento pode ser consistentemente tomada como teleológica), discutiremos mais adiante. Mas, o estudo da tensão entre a racionalidade/lógica e a imaginação, apontada por Wertsch, parece-nos poder produzir bons frutos no que diz respeito à nossa compreensão dos processos de conhecimento do mundo pela criança. Isto porque, no âmbito da psicologia do desenvolvimento, é freqüente a compreensão de que o pensar humano e o conhecimento racional da realidade tornam-se possíveis com o advento da capacidade de simbolização. Por sua vez, esta capacidade é, via de regra, relacionada a atividades que envolvem a imaginação. É o caso de Piaget, de Wallon e do próprio Vygotsky, 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, a imaginação é, neste campo, compreendida como a capacidade de produzir imagens mentais. Estas são a simples reprodução (ou o prolongamento) de percepções e sensações na ausência dos objetos que as provocaram (Piaget, 1989) ou, então, resultantes de um desdobramento entre o objeto e aquilo que se tornou seu sinal (Wallon, 1979). No caso de Vygotsky, os processos imaginários envolvidos na brincadeira infantil são os que permitem à criança libertar-se das restrições perceptuais e situacionais.

A imaginação pode, assim, ser pensada como algo que mantém uma relação direta com a percepção ou, então, como emancipação do mundo sensível (Bernis, 1987). Deste modo, aparece aqui “*a ambigüidade da função imaginativa*” (*Op. cit.*, p. 9) que é encontrada de forma persistente nos diferentes sistemas filosóficos, conforme as posições que estes atribuirão à imaginação na formação do conhecimento. De qualquer modo, as relações entre o percebido, o racional e o imaginário são constantemente retomadas,

quando se discute o problema da imaginação. No decorrer da história da filosofia e da psicologia (histórias essas que se entrecruzam), essas relações têm sido abordadas de modos diferentes: ora a imaginação – enquanto reprodução do conteúdo da realidade sensível – é colocada, como intermediária entre sensação e concepção, a serviço da razão; outras vezes, distancia-se da razão, ao criar simulacros e ilusões, induzindo ao erro; ou, então, é aproximada das paixões e, como tal, deve ser submetida ao controle da razão; ora, ainda, 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.

Sem a pretensão de dar conta desse quadro – apenas brevemente esboçado – acreditamos que a investigação das relações entre imaginação, realidade e pensamento lógico-abstrato, no escopo de uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, pode ajudar a iluminar nossa compreensão sobre o processo de conhecimento do mundo, na infância.

É, portanto, nesta perspectiva, que partiremos da análise da palavra e da significação em Vygotsky, apontando as possíveis marcas de um racionalismo em sua visão sobre o desenvolvimento e sobre a produção de conhecimento, em especial, sobre a elaboração conceitual. Num segundo momento, identificaremos a presença dessa mesma lógica racional, também em suas formulações sobre a imaginação como atividade “*que combina e cria*”. A partir disso, discutiremos as noções de criação e de linguagem e de suas relações – trazendo Castoriadis e Bakhtin para a interlocução – o que faz emergir novamente a questão da significação como possibilidade de evidenciar a natureza fundamentalmente simbólica e imaginária da relação do homem com o mundo e, portanto, a inviabilidade da redução do conhecimento à lógica e à racionalidade. Encerramos o nosso trabalho apresentando alguns possíveis desdobramentos das questões discutidas, tematizando, particularmente, as relações entre ciência e imaginário.

CAPÍTULO 1

Entre os ideais da matemática e a harmonia da imaginação

Em sua análise do processo de elaboração conceitual, Vygotsky destaca os diferentes tipos de organização lógica dos objetos que subjazem 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, o significado da palavra modifica-se durante o desenvolvimento da criança, em função dos modos pelos quais a realidade é refletida e categorizada pela palavra e dos níveis de generalização nele implicados.

Para ele, a palavra reflete e generaliza a realidade. O significado é concebido como uma unidade de generalização e interação social:

“... assim como a interação social é impossível sem o signo, é também impossível sem o significado... A interação social pressupõe a generalização e o desenvolvimento do significado verbal; a generalização torna-se possível somente com o desenvolvimento da interação social” (Vygotsky, 1987, p. 48).

Esta concepção parece implicar que, no processo de interação verbal, o mundo da experiência é recortado/categorizado de acordo com as significações que aí se produzem. O significado da palavra, enquanto unidade de generalização e interação social, pode ser tomado como o elemento que articula a realidade em categorias culturalmente elaboradas. Como afirma Fontana:

“Ao longo de milênios de história social, em condições determinadas de produção e de reprodução da existência, formas de percepção, de organização e de classificação dos elementos do meio natural e social

foram sendo desenvolvidas e consolidadas entre os diferentes grupos sociais. Seus critérios, codificados no sistema lingüístico, e através dele difundidos socialmente, passaram a fazer parte do conjunto de funções psicológicas do homem, constituindo meios objetivos para a abstração e generalização” (1996, p. 13).

No início do desenvolvimento da elaboração conceitual, a palavra da criança possui, para Vygotsky, 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 Vygotsky, *“quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou”* (1989, p. 71). 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 à medida que a criança avança no domínio de operações intelectuais complexas, como a abstração e generalização.

Vygotsky:

“Deparamo-nos, então com o seguinte estado de coisas: num estágio inicial de seu desenvolvimento, uma criança é capaz de compreender um problema e visualizar o objetivo colocado por esse problema; como as tarefas de compreender e comunicar-se são essencialmente as mesmas para o adulto e para a criança, esta desenvolve equivalentes funcionais

de conceitos numa idade extremamente precoce, mas as formas de pensamento que ela utiliza ao lidar com essas tarefas diferem profundamente das do adulto, em sua composição, estrutura e modo de operação. A questão principal quanto ao processo de formação de conceitos – ou quanto a qualquer atividade dirigida para um objetivo – é a questão dos meios pelos quais essa operação é realizada. Quando se afirma, por exemplo, que o trabalho é induzido pelas necessidades humanas, esta explicação não é suficiente. Devemos considerar também o uso de instrumentos, a mobilização dos meios apropriados sem os quais o trabalho não poderia ser realizado. Para explicar as formas mais elevadas do comportamento humano, precisamos revelar os meios pelos quais o homem aprende a organizar e a dirigir o seu comportamento” (1989, p. 48).

Neste trecho, apresenta-se com muita clareza a concepção vygotskiana de que todos os processos psíquicos superiores são mediados por signos. Os processos que conduzem à elaboração conceitual, também são mediados pela palavra e, conquanto iniciem precocemente na infância, o que encontraremos então são apenas *“formações intelectuais que realizam funções semelhantes àquelas dos conceitos verdadeiros”* (1989, p. 50). Estes, contudo, são uma formação que só se completa na adolescência e resultam de uma atividade complexa, que não pode ser reduzida:

“(...) à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos” (id. ib.).

Na elaboração conceitual, 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. Porque implica a articulação de processos

complexos, como a abstração e a generalização, a elaboração conceitual desenvolve-se, na infância, através do que Vygotsky nomeou *pensamento por complexos e conceitos potenciais*.

O pensamento por complexos é o que provê o fundamento da generalização, uma vez que nele a criança procura constituir relações entre elementos da realidade, unificando – sob a palavra – impressões dispersas. Nele, as ligações estabelecidas entre os elementos são concretas e factuais (e não abstratas e lógicas), descobertas pela criança por meio da experiência direta. O atributo que ela toma como base para a reunião de objetos/elementos sob um mesmo signo não é fixo, ou seja, não é uma característica comum a todos os elementos tomados. As reuniões resultantes deste tipo de pensamento assemelham-se a famílias, coleções ou cadeias de objetos. Vygotsky diz que:

“Um complexo não se eleva acima de seus elementos como o faz um conceito: ele se funde com os objetos concretos que o compõem. Essa fusão do geral com o particular, do complexo com os seus elementos, esse amálgama psíquico, como Werner o denominou, é a característica distintiva de todo pensamento por complexos...” (1989, p. 56).

Enquanto no pensamento por complexos pode-se encontrar a raiz da generalização, necessária à verdadeira elaboração conceitual, é nos conceitos potenciais que Vygotsky identifica o gérmen da abstração. Ele reconhece que mesmo no pensamento por complexos, quando a criança procura agrupar elementos com base em um grau máximo de semelhança, há um rudimento de abstração:

“Os atributos que, somados, fazem um objeto o mais semelhante possível à amostra, tornam-se o centro de atenção, sendo, portanto, em certo sentido, abstraídos dos atributos aos quais a criança presta menos atenção. Essa primeira tentativa de abstração não é óbvia como tal, porque a criança abstrai todo um conjunto de características, sem

distingui-las claramente entre si; freqüentemente a abstração de um tal grupo de atributos baseia-se apenas numa impressão vaga e geral da semelhança entre os objetos” (Vygotsky, 1989, p. 66).

Assim, a principal função dos complexos é estabelecer elos e relações; é unificar, reunir, agrupar. Todavia, para a formação de conceitos é necessário também isolar, abstrair. Esta é a característica fundamental dos conceitos potenciais e *“enquanto o pensamento por complexos predomina, o traço abstraído é instável, não ocupa uma posição privilegiada e facilmente cede o seu domínio temporário a outros traços”*; já nos conceitos potenciais *“um traço abstraído não se perde facilmente entre os outros traços. A totalidade concreta dos traços foi destruída pela sua abstração” (Vygotsky, op. cit., p. 68).*

Deste modo:

“Um conceito só aparece quando os traços abstraídos são sintetizados novamente, e a síntese abstrata daí resultante torna-se o principal instrumento do pensamento. (...) o papel decisivo nesse processo é desempenhado pela palavra, deliberadamente empregada para dirigir todos os processos parciais da fase mais avançada da formação de conceitos” (id. ib.).

Wertsch reconhece nas formulações de Vygotsky sobre as relações entre pensamento e linguagem, em especial nessas, sobre a elaboração conceitual, uma posição racionalista, argumentando que haveria uma direcionalidade intrínseca ao processo de desenvolvimento assim concebido, cujo fim seria a racionalidade abstrata. Assumindo que não é possível falar coerentemente sobre desenvolvimento sem pressupor um ponto de chegada ideal, ou um *telos*, Wertsch entende que, na teoria vygotskiana do desenvolvimento, aquilo que se desenvolve em direção a um fim determinado é a ação mediada e não o indivíduo ou qualquer outra entidade psíquica. Conseqüentemente, para ele:

“A chave para o entendimento da posição de Vygotsky sobre o telos do desenvolvimento (...) é sua suposição sobre o que pode ser chamado “recursos” que as ferramentas culturais empregam. Dado seu foco intenso sobre a linguagem como ferramenta cultural, isto significa examinar o “potencial semiótico” inerente a este meio. Então, eu argumentarei que a posição de Vygotsky sobre os telos do desenvolvimento humano reflete um conjunto básico de suposições sobre as complexidades e as múltiplas funções da linguagem humana” (1995, p. 3).

Ele considera que, em Vygotsky, os conceitos abstratos são vistos como emergindo em um ponto adiantado do desenvolvimento histórico e individual. No *“Ape, Primitive Man, and Child: Essays in the History of Behavior”* - como ressalta Wertsch - Luria e Vygotsky argumentam que povos “primitivos” e povos “civilizados” distinguem-se pelas formas de linguagem e pensamento que empregam:

“O homem primitivo não tem conceitos; nomes abstratos, genéricos são completamente estranhos para ele. Ele usa a palavra diferentemente do modo como nós fazemos (...) Todas as características do pensamento primitivo podem ser reduzidas a este fato principal, isto é, ao fato que, em vez de noções, ele opera com complexos (...) O principal progresso no desenvolvimento do pensamento consiste numa substituição de forma, do primeiro modo de uso da palavra, como nome próprio, para o segundo modo, onde a palavra é um signo de um complexo, e, finalmente, para um terceiro modo, onde uma palavra é uma ferramenta ou um meio para o desenvolvimento do pensamento tendo sido constatada uma estreita conexão com a história do desenvolvimento da linguagem humana (1992, pp. 69-70).

Como se vê, é a mesma visão que aparece em relação à elaboração conceitual na infância. Todavia, embora Vygotsky fale de fases e estágios, de formas

mais e menos complexas e/ou elaboradas, uma leitura atenta de suas formulações captará passagens nas quais emerge uma espécie de esforço para não “linearizar” aquilo que não é linear. Essas passagens parecem desmontar a idéia de que ele tenha apresentado um processo linear, progressivo e, mesmo, teleológico do desenvolvimento conceitual. Vejamos:

“Já examinamos, com clareza que só a análise experimental pode fornecer, os diferentes estágios e formas de pensamento por complexos. Essa análise nos permite revelar, de maneira esquemática, a essência mesma do processo genético da formação de conceitos, dando-nos assim a chave para a compreensão do processo tal como este se desenvolve na vida real. Mas um processo de formação de conceitos experimentalmente induzido nunca reflete o desenvolvimento genético exatamente como ocorre na vida real. As formas básicas de pensamento concreto que enumeramos aparecem, na realidade em estados mistos” (op. cit., p. 60).

“Na realidade, as novas formações [a abstração] não aparecem, necessariamente, só depois que o pensamento por complexos completou todo o curso de seu desenvolvimento. De forma rudimentar, podem ser observadas muito antes de a criança começar a pensar por pseudoconceitos. Essencialmente, entretanto, pertencem à terceira divisão do nosso esquema da formação de conceitos” (op. cit., p. 66).

“Os conceitos potenciais já desempenham um papel no pensamento por complexos, considerando-se que a abstração também ocorre na formação dos complexos” (op. cit., p. 68).

“No entanto, mesmo depois de ter aprendido a produzir conceitos, o adolescente não abandona as formas mais elementares; elas continuam a operar ainda por muito tempo, sendo na verdade predominantes em muitas áreas do seu pensamento” (op. cit., p. 68).

Mas Wertsch entende que a racionalidade dessas formulações de Vygotsky relaciona-se também à concepção de que um potencial semiótico para a descontextualização predomina no processo de formação de conceitos. Ele (Wertsch, 1995; Wertsch, 1985) identifica, na visão vygotskiana, dois potenciais semióticos na organização da linguagem humana:

“De um lado, a linguagem tem um potencial para ser usada na reflexão abstrata, descontextualizada. Esta premissa está implícita em sua análise do desenvolvimento dos conceitos, da categorização e do raciocínio científico e silogístico. No desenvolvimento destes aspectos de sua pesquisa, ele focalizou o potencial para descontextualização na linguagem, especialmente a descontextualização do “significado”. De outro lado, há uma face da organização lingüística que é enraizada na contextualização. Em conexão com isso, Vygotsky introduziu a função indicativa da fala e estudou os modos nos quais a estrutura e interpretação de signos lingüísticos depende de suas relações com o contexto em que eles aparecem. Este aspecto de sua análise semiótica provê as bases para sua concepção da fala interna e de sua noção de sentido” (1985, p. 95).

Ainda de acordo com Wertsch e Stone (1985), a compreensão das palavras pela criança seria baseada numa relação signo-objeto relativamente simples e limitada pelo contexto, enquanto a compreensão do adulto seria baseada num complexo sistema semiótico que envolve relações signo-signo. A natureza assimétrica dessa relação é o que possibilitaria a transição de um acordo com relação aos referentes para um acordo em relação aos significados. Isto porque, no quadro vygotskiano, a interação verbal com o adulto é tomada como lugar e modo da evolução e da transformação dos significados da palavra. Na interpretação de Wertsch, este processo de transformação dos significados pode ser explicado pela crescente descontextualização do funcionamento semiótico. Assumindo que, no entendimento de Vygotsky, a função original da fala é indicativa – uma organização

lingüística contextualizada – ele julga que o desenvolvimento da linguagem implica um processo de descontextualização do funcionamento semiótico.

Porém, para discutirmos tais apontamentos, é necessário aprofundar a compreensão de Wertsch sobre a idéia de contexto, que pode referir-se – como ele próprio destaca – tanto a um contexto lingüístico quanto extralingüístico. Este pode ser explicado como o conjunto de objetos, ações e todos os eventos não lingüísticos co-presentes espaço-temporalmente com a palavra. Já o primeiro, é o contexto fornecido pela própria linguagem. Para Wertsch, a utilização que Vygotsky faz da noção de contexto é geralmente referida ao contexto lingüístico imediato da palavra.

Os conceitos são um modo descontextualizado de funcionamento da linguagem, porque implicam relações signo-signo que permanecem estáveis entre contextos. Contudo, se o contexto lingüístico pode ser definido como acima, a própria concepção da existência de relações signo-signo implica o contexto. É o que parece ocorrer com os conceitos, em especial com os científicos, que, conforme Vygotsky ressaltou, caracterizam-se por suas relações com outros conceitos. Além disso, a generalização – aspecto central do pensamento conceitual – é explicada por Vygotsky como *“a desconexão das estruturas tangíveis e a conexão nas do pensamento, nas do sentido”* (1996, p. 189), o que nos faz inferir que o traço fundamental do conceito é a independência do contexto espaço-temporal e situacional, mas não do contexto lingüístico.

Assim, a descontextualização aludida por Wertsch, no caso dos conceitos, reduz-se à estabilidade, à constância das relações signo-signo. Porém, se considerarmos que, para Vygotsky, os conceitos e os significados das palavras – como formações históricas que são – estão em constante transformação, é preciso, ao menos, relativizar essas imagens de estabilidade e de constância. Em trabalho anterior (Cruz, 1995), realizamos uma ampliação da noção de contexto – incorporando as contribuições de Bakhtin a este respeito – referendada pela posição do próprio Wertsch (1985b) que:

“(...) vê na noção de contexto uma via de aproximação entre as perspectivas dos dois autores, já que alguns comentários de Vygotsky sugerem uma compreensão implícita de que o conjunto de textos que constitui a estrutura simbólica de uma cultura pode constituir o contexto mais geral de um enunciado e contribuir na determinação do sentido” (Cruz, 1995, p.80).

É o caso, por exemplo, de certos pontos da reflexão de Vygotsky sobre a fala interna. Para ele, a inflexão ou entonação de uma enunciação é sempre reveladora do *“contexto psicológico no qual uma palavra deve ser apreendida”* (1989, p. 123) e nenhuma análise psicológica de qualquer enunciado será completa se não chegar à sua base afetivo-volitiva. Conclui-se, então, que em sua perspectiva, o *contexto psicológico*, a *base afetivo-volitiva* de todo enunciado – que certamente ultrapassam os limites do contexto lingüístico imediato - tomam parte na determinação do sentido.

Para Vygotsky, assim como para Bakhtin, o significado da palavra não passa de uma potencialidade que só se realiza em enunciações concretas. Deste modo, a sua estabilização também não se faz fora de todo contexto. Esta questão é problematizada por Bakhtin, quando ele discute o *“objetivismo abstrato”* na lingüística. Ele contesta o procedimento, usado por lingüistas dessa tendência, de extrair uma determinação descontextualizada para o significado, a partir do alinhamento, da justaposição de contextos possíveis, para *“encerrar a palavra num dicionário”*. Ao contrário, a estabilização das significações se faz no contexto das enunciações concretas e estes não estão simplesmente justapostos, num mesmo e único plano, mas *“encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto”* (1990, p.107). Para ele, a idéia de contexto implica a perspectiva dos interlocutores, o contexto ideológico e discursivo, e não apenas o situacional, concreto, relativo ao momento da interlocução. Para ele:

“Enunciações não são indiferentes umas às outras, e não são auto-suficientes; elas são conscientes de e refletem-se umas à outra. Esta reflexão mútua determina seu caráter. Cada enunciação é ocupada com ecos e reverberações de outras enunciações às quais ela está relacionada por uma esfera comum de comunicação falada” (Bakhtin, 1987, p. 91).

A noção bakhtiniana de contexto incorpora, então, o conjunto de opiniões, pontos de vista e julgamentos de valores (Bakhtin, 1987), o que parece altamente compatível com aquela que emerge das formulações de Vygotsky. Neste caso – estendendo esta discussão à elaboração conceitual – podemos considerar que um conceito assumirá diferentes significações, conforme os contextos em que se inserir.

Esta discussão relaciona-se diretamente com as concepções de Vygotsky sobre a significação. Como já observamos, em seu ponto de vista, os significados das palavras são produtos da evolução histórica da linguagem e, como tal, não são necessariamente acabados e imutáveis. Ao contrário:

“O significado da palavra é inconstante. Ele modifica-se durante o desenvolvimento da criança e com os diferentes modos de funcionamento do pensamento. Ele não é uma forma estática, mas dinâmica” (Vygotsky, 1987, p. 249).

Para ele, não é só o conteúdo da palavra que se modifica com a evolução histórica do significado, mas o próprio modo como a realidade é refletida e generalizada na palavra.

“Para estabelecer a natureza mutável do significado, nós devemos começar por defini-lo corretamente. A natureza básica do significado é revelada na generalização. O fator básico e central de qualquer palavra é a generalização. Toda palavra generaliza” (op. cit., p. 249).

Como a generalização *“torna-se possível somente com a interação social”*, as transformações no significado da palavra devem relacionar-se ao contexto das dinâmicas interativas, de interlocução. Esta idéia vincula-se à distinção entre sentido e significado, podendo inclusive ser melhor explicitada a partir dessas noções.

“O sentido de uma palavra é o agregado de todos os fatos psicológicos que emergem em nossa consciência como resultado de uma palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa que tem várias zonas de estabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto da fala. É a mais estável, unificada e precisa dessas zonas. Em diferentes contextos, o sentido de uma palavra se modifica. Em contraste, o significado é um ponto comparativamente fixo e estável que permanece constante em todas as mudanças do sentido da palavra que são associadas aos seus usos em vários contextos. A mudança no sentido da palavra é um fator básico na análise semântica da fala. O significado atual da palavra é inconstante. Em uma operação, a palavra emerge com um significado; em outra, outro significado é adquirido (...) Isolada no léxico, a palavra tem apenas um significado. No entanto, este significado é nada mais que um potencial que pode apenas ser realizado na fala viva, e na fala viva o significado é apenas uma pedra angular no edifício do sentido” (Vygotsky, 1987, p. 276).

Eis aqui que emerge o outro (possível) *telos* do desenvolvimento, indicado por Wertsch. Na tensão entre significado e sentido, *“num estado de equilíbrio dinâmico entre os ideais da matemática e a harmonia da imaginação”*, postulados por Vygotsky, ele reconhece uma ambigüidade com relação à direcionalidade do desenvolvimento da atividade mediada.

“Em contraste com aquelas seções de seus escritos nas quais ele focaliza sobre os conceitos e sobre a racionalidade abstrata associada a eles,

Vygotsky propôs um outro telos quando assinalou outras formas de organização semiótica” (1995, p.10).

Wertsch refere-se às concepções de Vygotsky sobre a reação estética, em *Psicologia da Arte*, e, especialmente, ao último capítulo de *Pensamento e Linguagem*.

“De fato, neste capítulo os termos ‘pensamento’ e ‘palavra’ refletem uma oposição mais geral entre dois potenciais semióticos. ‘Pensamento’ pode ser tomado como uma espécie de termo-invólucro para o potencial que a linguagem tem para formas e significados maximamente abreviados e contextualizados, e ‘palavra’ pode ser tomado como um termo-invólucro para o potencial que a linguagem tem para significados e formas maximamente explícitos, expandidos, sistêmicos e descontextualizados” (op. cit., p. 11).

Esta oposição envolve as distinções, que ele estabelece no decorrer do capítulo, entre fala interna e externa, entre aspectos fonéticos e semânticos da fala, entre categorias gramaticais e categorias psicológicas de sujeito e predicado, entre significado e sentido. A linguagem, a fala social/externa, a escrita, os aspectos fonéticos da fala, as categorias gramaticais e o significado correspondem a formas expandidas, explícitas, sistematicamente organizadas. Já o pensamento, a fala interna, os aspectos semânticos da fala, as categorias psicológicas e o sentido constituem-se em formas implícitas, condensadas, abreviadas.

“Na visão de Vygotsky, a externalidade do primeiro grupo de termos está ligada ao fato de que eles são associados com um mundo social e, conseqüentemente, público, enquanto a internalidade do segundo grupo de termos está ligada ao fato de que eles são associados com um mundo psicológico, privado” (op. cit., p.11).

A possibilidade de compreender a “*harmonia da imaginação*” como telos do desenvolvimento semiótico é justificada por Wertsch, pelo fato de Vygotsky

referir-se às formas implícitas, abreviadas, internas e privadas da fala, como formas altamente desenvolvidas de funcionamento mental humano, como formas que se desenvolvem a partir da fala externa e social. Assim, num momento, as formas contextualizadas de funcionamento semiótico são tomadas como mais desenvolvidas e, em outro, o desenvolvimento avança em direção a uma progressiva descontextualização. É aqui que Wertsch identifica uma ambivalência nas formulações vygotskianas. Mas, se partirmos de um aspecto observado por ele – o de que a “harmonia da imaginação” é estabelecida em processos semióticos privados – talvez possamos redimensionar essas questões.

“Certamente o fato de que a ‘harmonia da imaginação’ é baseada em processos semióticos privados significou que Vygotsky foi menos hábil para documentá-la e explicá-la, do que aos processos semióticos públicos que ele examinou em suas análises do desenvolvimento conceitual. Sua estratégia analítica, conseqüentemente, mudou da focalização sobre estudos psicológicos relativamente padronizados para a focalização sobre relatos produzidos por autores de textos dramáticos e literários” (op. cit., p. 12).

É interessante notar que na sua recorrência a obras literárias e textos dramáticos, Vygotsky se reporta, na maioria das vezes, a situações que envolvem pelo menos dois interlocutores, comparando fala interna e externa.

“Na fala interior, a percepção “mútua” está sempre presente, de forma absoluta; portanto, é uma regra geral que ocorra uma “comunicação” praticamente sem palavras, até mesmo no caso dos pensamentos mais complexos” (Vygotsky, 1989, p. 124).

Contudo é preciso reconhecer que, em seu discurso, estas questões não se reduzem a meras comparações. Assume-se, na verdade, que o potencial para a formação de todas as características da fala interna – formas implícitas, condensadas,

abreviadas, altamente contextualizadas – já estão presentes na fala externa, sustentando a hipótese de sua origem social.

“Dadas as circunstâncias próprias, todas estas características da fala interna (...) podem ser encontradas na fala externa (...) Em nossa visão, isto provê o melhor suporte para a hipótese de que a fala interna tem suas origens na diferenciação e circunscrição da fala social e da fala egocêntrica da criança” (1987, p. 279).

Apesar disso, Vygotsky considera que o predomínio de um ou outro modo de funcionamento semiótico é diferente em cada uma dessas esferas, interna ou externa. Ao concentrar suas análises sobre o sentido, a “sintaxe dos significados”, os “aspectos semânticos da fala”, na fala interna ou no processo privado de produção da fala, Vygotsky restringiu-se à dinâmica significativa que ocorre no indivíduo, sem analisar suas condições de produção nas dinâmicas interativas de interlocução que podem tranqüilamente ser assumidas, em sua perspectiva, como origem do funcionamento semiótico individual.

Destarte, embora sua visão da articulação entre sentido e significado (ou, nos termos de Wertsch, entre formas expandidas, explícitas, sistematicamente organizadas e formas implícitas, condensadas, abreviadas) não esteja bem explicitada em seus textos – dando margem a compreendê-la como ambivalência/ambigüidade – ele parece relacioná-la à própria natureza da palavra e da linguagem. Como mencionamos em trabalho anterior:

“Esta natureza parece ser dupla: a palavra explícita, mas também apenas insinua, abreviando-se; ela é múltipla, fluida, mas conserva sua unicidade; ela é inconstante e mutável, sem deixar de apresentar uma certa estabilidade. É esta natureza que permite que, nos processos de produção de significação, a palavra articule sentidos relacionados às condições de interlocução e significados que permanecem estáveis no decorrer das alterações de sentido” (Cruz, 1995, p. 30).

Esta concepção sobre a natureza da linguagem parece-nos compatível com as formulações de Bakhtin, para quem a significação envolve sempre a relação entre a polissemia e a unicidade da palavra. A produção de significação pode, deste modo, ser compreendida como um movimento de articulação entre condições concretas de interlocução e os significados, enquanto formas lingüísticas culturalmente estabilizadas. Esta relação entre multiplicidade e unicidade das significações é explicitada na diferenciação que ele estabelece entre o tema e a significação das enunciações.

“Um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo. Vamos chamar o sentido da enunciação completa o seu tema (...) O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. Por significação, diferentemente do tema, entendemos os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos” (1990, p. 128-29).

Para Bakhtin, estes elementos reiteráveis e idênticos entre enunciações são elementos abstratos, fundados sobre uma convenção e que não têm existência concreta independente. Trata-se das formas lingüísticas que entram, como parte indispensável, na composição das enunciações e na realização do tema. Este – enquanto sentido da enunciação completa – não se realiza sem a significação, da mesma forma que essa não tem existência concreta fora da enunciação e de seu tema. Nesta medida, é impossível traçar uma fronteira absoluta entre ambos.

Parece-nos, assim, que é também impossível delimitar de forma absoluta aquilo que Wertsch considera os potenciais semióticos para contextualização e descontextualização. Além disso, no caso da elaboração conceitual, é preciso lembrar que Vygotsky afirmou que:

“As crianças não selecionam o significado de uma palavra. Este lhes é dado no processo de interação verbal com os adultos... Em geral, as crianças não criam sua própria fala; elas dominam a fala existente dos adultos que as rodeiam” (Vygotsky, apud Wertsch, 1985, p. 107).

Isto significa que, da mesma maneira que a criança não inventa o significado das palavras, ela também não tem um acesso direto aos seus significados convencionais: é apenas no contexto das interlocuções com outros membros de seu grupo cultural que as significações das palavras se produzem.

“Desse modo, a comunicação verbal com os adultos torna-se um poderoso fator no desenvolvimento dos conceitos infantis (...) Assim, a criança começa a operar com conceitos, a praticar o pensamento conceitual antes de ter uma consciência clara da natureza dessas operações. Essa situação genética peculiar não se limita à aquisição de conceitos; mais que uma exceção, é a regra no desenvolvimento intelectual da criança” (1989, p.59).

Conforme já explicitamos, uma das preocupações centrais de Vygotsky, ao discutir a formação de conceitos, é com o papel mediador do outro e da palavra. O conceito tem, portanto, uma origem social e seu desenvolvimento também 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.

Como diz Fontana:

“...é impossível conceber a atividade mental desligada das condições reais (ou potenciais) de interlocução, que são determinadas pelo contexto social imediato e mais amplo dos interlocutores” (1996, p. 24).

Logo, a significação da palavra não existe em si mesma como algo já dado, nem é única, lógica, abstrata, descontextualizada. A produção de conhecimento sobre o mundo pela criança – enquanto processo mediado pelo outro e pela linguagem – não pode, então, ser coerentemente reduzida à sua dimensão lógico-racional. Como a própria linguagem, esta produção parece se fazer em *“um equilíbrio dinâmico entre os ideais da matemática e a harmonia da imaginação”*.

CAPÍTULO 2

Atividade criadora da imaginação: a perspectiva de Vygotsky

Num dos textos em que discute o desenvolvimento da imaginação na infância, Vygotsky (1987b) problematiza a controvérsia entre as posições idealistas e materialistas sobre a questão. Para ele, embora os associacionistas/materialistas tenham demonstrado as reais bases da imaginação, a saber, a conexão entre imaginação e impressões acumuladas na experiência anterior, suas posições falhavam por não poder mostrar como a imaginação representa estas impressões acumuladas em uma forma inteiramente nova, em novas combinações. Já os idealistas argumentavam que a imaginação criativa é inerente à consciência, que cria formas *a priori*. Para eles, a percepção é uma forma de imaginação que constrói imagens da realidade. Vygotsky argumenta que:

“Certamente, esta imagem de realidade requer a impressão externa como parte de sua fundação. Não obstante, para a origem ou emergência desta imagem, o homem está endividado primeiro com a atividade criativa da própria cognição” (op. cit., p. 342).

Para Vygotsky, a controvérsia entre idealismo e materialismo sobre o problema da imaginação poderia ser comparada à controvérsia sobre o pensamento: seria a imaginação uma característica primária da cognição, uma característica a partir da qual todas as outras formas de atividade mental se desenvolvem? Ou a própria imaginação deveria ser entendida como uma complexa forma de consciência que surge sobre a base de funções mais primárias? Em seu ponto de vista, idealistas e materialistas falham na resolução dessas questões porque abordam o problema metafisicamente, representando a atividade da consciência como inerentemente reprodutiva.

Ele questiona também a idéia da imaginação, presente em Freud e nos psicanalistas, como forma de consciência da criança existente desde o início e que dá origem à consciência da personalidade. Como consequência, a consciência da criança desenvolver-se-ia como a consciência de um sonhador: não havendo percepção da realidade, sua consciência seria alucinatória. Da mesma forma, ele vê no pensamento egocêntrico, tal como Piaget o concebe, a forma de transição entre imaginação e pensamento sobre o real. Na perspectiva piagetiana, inicialmente a criança não diferencia entre impressões externas e internas, entre o eu e o mundo e é apenas através de uma forma intermediária de egocentrismo que a consciência da criança gradualmente se desenvolve em direção à lógica do adulto, ao pensamento adaptado ao real.

Neste quadro, como Vygotsky analisa, a forma inicial de imaginação seria subconsciente, diferindo do pensamento realista que é uma atividade consciente. Além disso, o desenvolvimento realista da consciência relacionar-se-ia ao princípio de realidade; a imaginação, ao princípio do prazer. E o pensamento realista seria verbal e social, enquanto a imaginação seria individual e não comunicável. Em resumo, em suas formas iniciais, a imaginação é vista, numa perspectiva idealista, como uma atividade subconsciente, como uma atividade condicionada não pela cognição da realidade, mas pela obtenção de prazer, como uma forma de atividade não-social e não-comunicável.

Vygotsky constrói sua visão sobre a imaginação em oposição a essas concepções, lembrando que, de um ponto de vista biológico, é difícil imaginar que o pensamento tenha surgido, filogeneticamente, primeiro, como uma função servindo ao prazer e não como cognição da realidade. Além disso, na criança, a obtenção de prazer e satisfação está estreitamente relacionada com as suas reais necessidades, satisfeitas em atividades reais, e esta é a forma inicial da consciência.

A imaginação é, então, 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.

“Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e que tenha sido criado pela mão do homem, todo mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isto é produto da imaginação e da criação humana, baseado na imaginação” (Vygotsky, 1987^a, p.10).

Ao possibilitar a reordenação dos elementos extraídos da realidade, organizando-os de maneiras novas, a imaginação não se caracteriza como uma atividade oposta àquela de domínio do mundo exterior, sendo ambas de natureza fundamentalmente social. Toda a atividade humana que não se restrinja à reprodução de fatos, impressões e ações, mas que cria novas imagens, novas ações é resultado da imaginação. A percepção - externa ou interna – seria, então, a base da experiência do homem e o primeiro ponto de apoio para a atividade da imaginação, que age dissociando as impressões percebidas. Essa dissociação é, ao mesmo tempo, condição necessária à atividade de criação e base do pensamento abstrato. Os elementos dissociados são ainda modificados pela atividade criadora, para compor com estes elementos modificados novas associações, que se cristalizam como produtos da imaginação.

Imaginação e realidade estão, destarte, sempre estreitamente relacionadas entre si, e de muitas formas. A primeira forma dessas relações, identificada por Vygotsky, é a de que toda criação da imaginação se compõe de elementos tomados da realidade, da experiência anterior do homem e resulta em uma modificação, uma re-elaboração desses elementos. Logo:

“A atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com que a fantasia ergue seus edifícios”. (Vygotsky, 1987^a, p.17).

Uma outra forma de relação é aquela que pode ser encontrada entre produtos da imaginação e determinados fenômenos complexos da realidade. Vygotsky refere-se a imagens que construímos sobre o passado da humanidade ou sobre lugares onde nunca estivemos ou ainda sobre coisas que nunca vimos. Nesses casos, a elaboração dessas imagens toma como ponto de partida a experiência acumulada (como na primeira forma de relação). No entanto, aqui, o fruto da imaginação corresponde necessariamente a algum fenômeno real. Isto só é possível graças à experiência social: é somente porque a imaginação trabalha guiada por experiências alheias que seus produtos podem, em certa medida, concordar com a realidade. Assim, a imaginação é também meio de ampliação da experiência do homem; e isto de uma forma muito especial, porque permite que o homem não permaneça preso ao círculo de sua própria experiência direta. Decorre disso que a imaginação é uma condição necessária para quase todo funcionamento mental do ser humano. Além disso,

“Resulta daí uma dependência dupla e recíproca entre realidade e experiência (sic). Se no primeiro caso a imaginação se apóia na experiência, no segundo caso é a experiência que se apóia na fantasia”
(Vygotsky, 1987^a, p.20).

As imagens criadas pela fantasia são também capazes de despertar emoções e sentimentos reais, conforme ele discute em Psicologia da Arte (Vygotsky, 1972). A imaginação é capaz de oferecer uma espécie de linguagem interior aos sentimentos, já que seleciona determinados elementos da realidade e combina-os de tal maneira que corresponda ao estado interior de ânimo e não à lógica exterior destas próprias imagens. Há, então, uma vinculação recíproca entre imaginação e emoção: os sentimentos influem na imaginação, assim como a imaginação influi nos sentimentos. *“Todas as formas da representação criadora encerram em si elementos afetivos”*

(1987^a, p. 23). Deste modo, embora um produto da imaginação possa não “coincidir/concordar” com a realidade, ele pode ser capaz de despertar emoções e sentimentos efetivos e reais.

E, finalmente, o resultado da imaginação pode representar algo completamente novo, não existente na experiência do homem nem semelhante a nenhum outro objeto real, mas que ganha existência própria na realidade.

“(…)Mas ao receber forma nova, ao tomar nova encarnação material, esta imagem “cristalizada”, convertida em objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre os demais objetos” (...). “Estes frutos da imaginação têm atravessado uma larga história que seria conveniente resumir num breve esquema: cabe dizer que tem descrito um círculo em seu desenvolvimento. Os elementos que entram em sua composição são tomados da realidade pelo homem, dentro do qual, em seu pensamento, sofreram complexa re-elaboração, convertendo-se em produto de sua imaginação. Por último, materializando-se, voltaram à realidade, mas trazendo já consigo uma força ativa, nova, capaz de modificar essa mesma realidade, fechando deste modo o círculo da atividade criadora da imaginação humana”. (Vygotsky, 1987^a, p. 24).

Esta noção, de que atividades da imaginação não são opostas a atividades sobre a realidade, aparece igualmente na sua compreensão sobre a brincadeira infantil. Nesta, ao criar uma situação imaginária, a criança também elabora seu conhecimento sobre o mundo físico e social.

No início do desenvolvimento do brinquedo, a situação imaginária é muito próxima da situação real, *“é mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova”* (op. cit., p.117). Ou seja, a criança inicialmente reproduz situações reais. 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 Vygotsky (1984, p.112), “*devido a essa falta de substituição livre, o brinquedo, 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 Vygotsky, “*a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio de desenvolver o pensamento abstrato*” (1984, p.118), 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 Vygotsky, a imaginação surge lenta e gradualmente, evoluindo de formas simples e elementares para outras mais complexas. Em cada fase dessa evolução, a imaginação 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 uma função vitalmente necessária*”, diz Vygotsky. E que surge a partir da atividade da criança:

“A imaginação é um processo psicológico novo para a criança, representa uma forma especificamente humana de atividade consciente (...). Como todas as funções da consciência, ela surge originariamente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo em ação” (Vygotsky, 1984, p. 106).

Ao tratar do desenvolvimento da imaginação na criança e no jovem, Vygotsky faz algumas considerações interessantes. A imaginação depende da experiência e a experiência da criança aumenta paulatinamente, à medida que ela se

desenvolve. Assim, é questionável a idéia de que nas crianças a imaginação é mais rica que nos adultos:

“As crianças podem fazer tudo de tudo, dizia Goethe, e esta simplicidade, esta espontaneidade da fantasia infantil, que já não é livre no adulto, pode confundir-se com a amplitude ou a riqueza da imaginação da criança” (Vygotsky, 1987^a, p.40).

Ou seja, a imaginação também se desenvolve, alcançando sua maturidade somente na idade adulta. Vygotsky discute este desenvolvimento, analisando as curvas de evolução da imaginação e da razão, da infância à vida adulta. Ele aponta que o desenvolvimento da imaginação ascende vigorosamente durante a infância e o desenvolvimento da razão (do intelecto) começa mais tarde, elevando-se mais vagarosamente, por requerer, na interpretação de Vygotsky, um acúmulo muito maior de experiência, que deverá ser submetida a complexas elaborações.

Assim, o desenvolvimento da imaginação difere muito do desenvolvimento da razão, durante a infância. Para Vygotsky, há uma relativa independência entre elas, o que é prova não da riqueza da imaginação da criança, mas de sua pobreza¹. Além disso, a imaginação da criança, da mesma forma que no adulto, toma seus elementos da realidade e possui uma raiz emocional. No entanto, ela não chega a descrever “o círculo completo” através de sua cristalização na realidade.

É somente a partir da adolescência que as curvas da imaginação e da razão deixariam de divergir, ocorrendo uma estreita ligação entre a imaginação e a razão, que se manteriam como duas forças intelectuais competitivas e entremeadas. A imaginação evoluiria, então, adaptando-se a condições racionais, “*pelo que já não é pura imaginação*”. Na adolescência, a imaginação forma um vínculo estreito com o pensamento conceitual, tornando-se intelectualizada.

¹ Voltaremos a isto mais adiante.

Isto significa que a fantasia não é, para Vygotsky, uma função primária que se desenvolve de forma independente no adolescente; ao contrário, seu desenvolvimento é uma consequência da evolução da formação de conceitos. Ele argumenta, apoiando-se em Jaensch, que a criança muito jovem pode ser descrita como eidética, porque sua memória, sua imaginação e seu pensamento podem ainda reproduzir diretamente percepções reais, na sua integridade, com riqueza de detalhes tangíveis e com a nitidez e a vivacidade de uma alucinação. No entanto, as imagens eidéticas tendem a desaparecer durante a transição para o pensamento em conceitos, desaparecendo na puberdade, que é o período que marca a transição de um modo de pensamento concreto, visual, para o pensamento abstrato, conceitual. O pensamento visual interromperia seu desenvolvimento, quando conceitos abstratos começam a se formar, e as imagens eidéticas seriam, então, transferidas para a esfera da imaginação, mudando a natureza de sua função psíquica básica.

Embora, com isso, possa parecer que a imaginação, na adolescência, teria um caráter concreto, Vygotsky lembra que o percebido é sempre modificado, reelaborado no processo de sua reconstrução eidética. Além disso, a principal mudança pela qual a imaginação passa na adolescência é a liberação do puramente concreto e dos fatores imagísticos e, ao mesmo tempo, a infiltração por elementos do pensamento abstrato. A abstração é incorporada ao processo de imaginação como uma parte constituinte indispensável, mas Vygotsky ressalta que ela não constitui o centro desse processo. Isto porque a fantasia do adolescente move-se de uma imagem visual concreta através de um conceito para uma imagem imaginária. É, então, especialmente típico, na adolescência, a transição de um tipo passivo e imitativo de fantasia infantil para uma fantasia ativa, criativa, produtiva.

Nesta idade, a imaginação sofre uma espécie de bifurcação em uma atividade subjetiva e outra objetiva. No caso da primeira, a imaginação proporciona satisfação pessoal, é movida por um desejo não realizado, sendo uma espécie de remanescente da brincadeira infantil. O valor subjetivo da fantasia também está

relacionado à possibilidade de que diferentes imagens sejam capazes de despertar diferentes sentimentos, como Vygotsky explica ao explorar a reação estética.

Já a atividade objetiva da imaginação é aquela que move toda criação humana no campo da arte, da técnica e da ciência.

“Nós já dissemos que, onde a criação de algum tipo de nova estrutura concreta, de um novo retrato da realidade, de uma incorporação criativa de alguma espécie de idéia torna-se indispensável para o processo de compreensão ou processo de atividade prática, nós encontramos a fantasia tomando a dianteira como uma função básica. É com o auxílio da fantasia que, não apenas trabalhos literários, mas todas as invenções científicas e todas as realizações técnicas são criadas” (Vygotsky, 1994, p. 285).

É, portanto, em especial neste aspecto, que Vygotsky vê a superioridade (e a maior diferença) da imaginação adolescente e adulta em relação à imaginação infantil (*que não descreve o círculo completo*), embora ele também destaque, com relação aos aspectos subjetivos da imaginação (herdeiros do jogo infantil), que o adolescente é consciente da subjetividade de suas fantasias, enquanto a criança ainda não diferencia sua fantasia das coisas com as quais ela está jogando. De qualquer forma, se considerarmos que, para ele, o pensamento conceitual *“é o principal fator que condiciona o panorama da fantasia criativa na adolescência”*, é quase impossível não nos indagarmos se aqui – no campo da imaginação – não surge novamente a idéia de um percurso em direção à lógica e à racionalidade. Pois, não são consideradas como formas superiores de imaginação aquelas de tal forma entrelaçadas à lógica e à abstração que quase deixam de ser *pura imaginação*?

As bases para o pensamento conceitual são colocadas, na infância, pela imaginação, através da brincadeira. É nela que a criança descobre pela primeira vez a possibilidade de libertar-se das restrições situacionais, de libertar-se do concreto, do imediato, do percebido e de operar no universo das significações – condições

fundamentais para o pensamento conceitual. Ironicamente, no entanto, aquilo que a imaginação possibilita – o pensamento abstrato – torna-se o elemento que limitará (disciplinará? normatizará?) sua ação, “*pelo que já não é pura imaginação*”. Ela é, então, confundida com *conceitos visuais* (por mais obscura que seja a sua definição), com *pensamento concreto*, já que sua ação – inicialmente definida como combinação, fusão, re-elaboração de imagens – é colocada na dependência da capacidade de abstração (agora) possibilitada pelo desenvolvimento do pensamento conceitual.

CAPÍTULO 3

Sobre imaginação e linguagem

Em “*La Imaginacion y el Arte en la Infancia*”, a imaginação aparece como uma *atividade que combina e cria*, que assim como a memória – atividade reprodutora e de conservação da experiência passada – pode ser explicada pela *plasticidade da nossa substância nervosa*, pela sua capacidade de adaptar-se e conservar as marcas de suas modificações.

“Toda atividade humana que não se limite a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas sim que crie novas imagens, novas ações, pertence a esta segunda função criadora ou combinadora... A psicologia chama imaginação ou fantasia a esta atividade criadora do cérebro humano baseada na combinação...” (1987^a, p.9, grifos meus).

É a possibilidade de re-combinar fatos, impressões, imagens já vividos que parece caracterizar a imaginação e sua capacidade criadora. Esta definição reaparece em outros momentos da produção de Vygotsky.

“Estes psicólogos [referindo-se aos associacionistas] claramente demonstraram a real base da imaginação, a conexão entre imaginação e as impressões acumuladas nas experiências prévias. De outro lado, eles falharam na resolução da outra metade do problema, mostrar como a imaginação representa essas impressões acumuladas em uma forma inteiramente nova, em novas combinações” (1987b, p. 340).

“... imaginação e criatividade estão relacionadas com uma livre re-elaboração de vários elementos da experiência, livremente combinados...” (1994, p. 269).

A sua idéia de imaginação incorpora também o distanciamento do imediatamente percebido e a possibilidade de resgate de imagens do anteriormente percebido: é a imagem, como cópia mais ou menos fiel do real, que serve de base para essa *atividade que combina e cria*.

“Muitos escritores identificam este processo de pensamento concreto com imaginação, mas, de fato, parece que o que nós estamos observando é uma re-elaboração visual de imagens sensoriais concretas, e, afinal de contas, isto tem sempre sido considerado o aspecto característico básico da imaginação” (1994, p. 274).

É, portanto, a imaginação enquanto atividade que re-elabora, re-combina, dissocia e re-associa elementos, que acaba presa à razão, ao pensamento conceitual.

“... Imaginação e criatividade estão ligadas a uma livre re-elaboração de vários elementos da experiência, livremente combinados, e que, como condição, sem falta, requer o nível de liberdade interior de pensamento, ação e cognição que apenas quem tem dominado o pensamento conceitual pode alcançar” (1994, p. 269).

Essas relações, estabelecidas por Vygotsky, parecem tributárias de algumas marcas históricas que traz o conceito de imaginação. Em Platão, como escreve Dobranszky:

“Imaginação designa uma atividade ligada às sensações. Não possuindo nem a evidência das sensações diretas nem a coerência lógica do raciocínio abstrato, ela é uma faculdade intermediária... A mimesis, por

sua vez, como produção de imagens, define a co-incidência de seu campo com o da imaginação: não há imitação, nesse sentido, sem imaginação” (1992, p. 26).

A idéia platônica de *mimesis* comporta uma gradação que, segundo Dobranszky (*op. cit.*), está diretamente relacionada ao conceito de imaginação. A distinção entre imitação icástica – como produção de imagens semelhantes ao original – e imitação fantástica – como produção de imagens afastadas do original – marca especificidades do conceito de imaginação, em suas relações com as noções de imitação e de fantasia, e, ainda, influencia a posição que a imaginação terá em relação à razão. Enquanto fantasia, a imaginação precisaria ser vigiada, tutelada pela razão, sob pena de afastar-se perigosamente do real. E:

“Enquanto tradução de eikasia, a imaginação, aqui entendida em seu sentido literal de produção de imagens, está mais próxima da dianoia e a serviço da razão, auxiliando-a a conceber as idéias universais ao conferir-lhes concretude” (id. ib., p. 27).

O conceito de imaginação continuou marcado por essas discussões no decorrer dos séculos. O próprio associacionismo discutido por Vygotsky mantém a idéia de que a imaginação parte de sensações, de impressões imediatas. Mas, no interior mesmo do associacionismo, a imaginação perde a sua especificidade, já que toda atividade psíquica é aí representada *“como uma combinação de elementos e imagens que já estão presentes na consciência”* (Vygotsky, 1987b, p. 339).

Vygotsky assume a explicação associacionista da natureza sensual da imaginação e da conexão entre esta e as experiências anteriormente acumuladas. Sua crítica – e sua tentativa de superação – dirige-se à incapacidade da psicologia associacionista de explicar como novas imagens, novas combinações são criadas a partir de elementos percebidos. As novidades, neste campo, são filhas do acidental e

do acaso e a possibilidade de combinação de sensações elementares é, na realidade, o princípio explicativo de todas e quaisquer atividades psicológicas (*“todos os gatos são pardos na penumbra do associacionismo”*). Vygotsky, por sua vez, ao tentar explicar os mecanismos das re-combinações a que procede a imaginação, acaba por amarrá-la à racionalidade, à abstração e ao pensamento conceitual.

No entanto, essa é ainda uma visão parcial da imaginação tal como Vygotsky a concebe. 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 (1987b), encontraremos outras idéias importantes que compõem o seu conceito de imaginação, alçando-o além dos limites impostos pela racionalidade e complexificando suas conexões com o pensamento sobre a realidade. Há momentos em que ele parece quase inverter a relação imaginação-pensamento (como ela aparece no texto sobre a imaginação na adolescência (1994) e em trechos de *“La Imaginacion y el Arte en la Infancia”*), ao assumir que *“a imaginação é um aspecto necessário, incondicional, do pensamento realista”* (1987b, p. 349). Ele aponta, ainda, que há uma contradição inerente ao problema dessas relações: nenhuma cognição acurada da realidade é possível sem um certo elemento de imaginação e, por outro lado, os processos de criação artística ou de invenção demandam a participação tanto da imaginação quanto do pensamento *“realista”* - *“os dois agem como uma unidade”* (id. ib.).

No entanto, não é possível identificar imaginação e pensamento sobre a realidade, negligenciando tudo aquilo que os opõem.

“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” (1987b, p. 349).

Manifesta-se aqui uma espécie de ruptura com as marcas da imitação, da sensorialidade e da imagem como cópia, presentes no conceito de imaginação. E esta ruptura parece ter se tornado possível pelo papel que Vygotsky - neste e em outros textos - atribui à linguagem, com relação à atividade da imaginação. Para ele, o domínio da linguagem representa um passo fundamental no desenvolvimento da imaginação na criança.

“A fala dá à criança o poder de libertar-se da força das impressões imediatas e ir além de seus limites. A criança pode expressar em palavras algo que não coincide com o arranjo preciso de objetos ou representações. Isto lhe fornece o poder de mover-se com extraordinária liberdade na esfera das impressões, designando-as com palavras” (1987b, p. 346).

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

“A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (id. ib.).

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:

Inês, aos dois anos, propõe pela primeira vez à sua mãe que brinquem de mamãe e filhinha. Ela será a mamãe e a mãe, a filha. Começa o jogo dizendo:

- *Filha, a mamãe vai fazer uma comidinha pra você.*

Ao que a mãe responde: “está bom”. E Inês, então, reivindica, insistindo neste ponto várias vezes durante o curto tempo do jogo:

- *Fala “mãe”! Me chama de “mãe”!*

É a palavra que, para a criança, opera a magia de transformá-la de filha em mãe. Não basta agir como mãe: preparar comidinha, cuidar do outro. É preciso chamar o outro de filho e ser chamada de mãe. Pela palavra, a criança se afasta daquilo que é, construindo um novo lugar para si e para o outro, criando uma situação imaginária. A palavra é, aqui, fundamental para que a criança possa se orientar pelo significado da situação, transcendendo-a. É por ela que a criança, ainda numa idade bem precoce, “*liberta-se da força das impressões imediatas, indo além de seus limites*”.

Vygotsky se reporta, em diferentes momentos de sua discussão sobre a imaginação (1984, 1987b, 1994), a estudos sobre a afasia² 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

² É importante lembrar que ele se refere a estudos realizados no início do século XX. Não desconhecemos o fato de que as pesquisas sobre afasia desenvolveram-se muito, desde então, chegando a formulações bem distintas das que Vygotsky apresenta. Ressaltamos, assim, que a remissão a estas pesquisas tem aqui a finalidade de discutir os argumentos de Vygotsky sobre as relações entre imaginação, linguagem e pensamento conceitual, sem a preocupação com a validade de suas afirmações específicas sobre afasia.

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, Vygotsky 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 (Vygotsky, 1994), 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 (1987b), uma conferência realizada em 1932 e publicada pela primeira vez apenas em 1960, o centro de sua argumentação é o desenvolvimento da linguagem. Comparemos alguns trechos:

“É possível ilustrar a dependência interna da imaginação em relação ao pensamento conceitual usando exemplos do comportamento de pacientes afásicos que nós citamos no início do capítulo. Juntamente com o prejuízo na fala, como meio para a formação de conceitos, a imaginação também desaparece” (1994, p. 281, grifos meus).

*“Exatamente do mesmo modo, nós podemos ver como, no presente exemplo, o afásico não pode libertar-se do significado literal da palavra e como ele não está apto para **combinar diferentes situações concretas em uma nova imagem** de um modo criativo. Para ser apto a fazê-lo, um certo deslocamento da situação atual é requerido e este deslocamento, como nós vimos acima, **pode ser possibilitado apenas pelo pensamento conceitual**”* (1994, p. 282, grifos meus).

*“Em resumo, afásicos, aqueles que têm a capacidade tanto de compreender quanto de produzir a fala prejudicada, como resultado de uma desordem ou dano do cérebro, manifestam **um severo declínio na fantasia e na imaginação**”* (1987b, p. 345, grifos meus).

*“... Em geral, ele [o paciente afásico] julgou **impossível repetir uma frase que não corresponde à realidade**. (...) É impossível para ele*

imaginar o que não está vendo num dado momento. (...) Então, a pesquisa indica que um distúrbio severo da função verbal está conectado com a destruição da imaginação do indivíduo” (1987b, p. 346. grifos meus).

Vê-se aqui, de forma clara, aquela duplicidade no tratamento dado à imaginação que vimos tentando demonstrar. Num momento, ela é entendida como atividade que re-elabora, em uma nova imagem, impressões da realidade imediata, numa espécie de generalização e, 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. Deste modo, se Vygotsky indica uma relação entre imaginação, como criação, e linguagem, esta relação não nos parece suficientemente explorada, explicitada, em suas formulações. Na tentativa de estabelecermos uma possibilidade de melhor compreensão dessa relação, no interior das concepções vygotskianas sobre imaginação, linguagem e significação, recorreremos às formulações de Castoriadis³ sobre o imaginário. Este autor trata das questões do imaginário em sua dimensão social-cultural - mas também tematiza alguns pontos sobre sua dimensão psicológica, subjetiva, individual como imaginação - e em suas relações com as instituições e o simbólico, particularmente com a linguagem. Para

³ É importante lembrar que a psicologia não foi, de forma alguma, a preocupação central de Castoriadis. Seus esforços estiveram sempre direcionados para, no campo da filosofia e da epistemologia, compreender a origem da sociedade. Para ele, a sociedade é uma instituição instituída por si mesma: sociedade instituinte/instituída. Nessa explicação, a categoria de indivíduo social - que implica que a sociedade é feita de indivíduos que, por sua vez, são constituídos pela sociedade - e sua busca da psicanálise, na tentativa de melhor explicitar as origens do imaginário, levam-no a discutir, em alguns momentos, aspectos individuais, subjetivos, psicológicos do imaginário que é, neste âmbito, pensado como imaginação.

ele, “o imaginário não é mero reflexo de uma realidade material acabada” (Vargas, 1999, p.176). Segundo Vargas (*op.cit*), em Castoriadis:

“Tal concepção estática do imaginário, subproduto de uma ontologia platônica, da crença na existência de um mundo de idéias puras separadas do real efetivo, foi ultrapassada por uma visão mais dinâmica do fenômeno, baseada em compreensão ampliada do funcionamento dos sistemas simbólicos no interior das sociedades” (id. ib.).

Nas formulações de Castoriadis, a capacidade produtiva, criativa do imaginário é reconhecida como sua principal característica. A lógica e a racionalidade – às quais o imaginário e a imaginação acabam submetidos quando vistos como reflexo do real – são seus produtos.

“O imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de ‘alguma coisa’. Aquilo que denominamos ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são seus produtos” (Castoriadis, 1982, p.13).

Criação é a capacidade de fazer surgir o que não estava dado, e a imaginação, a capacidade de colocar uma nova forma – capacidades que são comuns a todos os homens.

*“Então, a imaginação – que se chama em alemão **einbildung**; bild é a imagem – é por em imagem, que, bem entendido, é comum a todos nós, enquanto pertencemos à espécie humana, mas que sempre é, também, para cada ser humano singular, absolutamente singular” (Castoriadis, 1992, p. 90).*

Embora pressuponha uma certa indeterminação, criação não é indeterminação. É, antes, posição de novas determinações, criação de formas, ou de

eidos. Um conjunto de determinações, de leis, de possíveis e impossíveis é definido a partir do momento em que a nova forma é colocada. Deste modo:

“(...) as formas de sociedade, as obras e os tipos de indivíduos que surgem na história não pertencem a uma lista, embora esta pudesse ser infinita, de possíveis já postos e positivos. Eles são criações, a partir das quais aparecem novos possíveis que anteriormente não existiam, pois eram privados de sentido” (Castoriadis, 1992, p. 87).

É o imaginário social, compreendido como capacidade criadora do anônimo coletivo, que cria a linguagem, as instituições, os costumes. Mas a liberdade da sociedade para constituir seu simbolismo não é absoluta: *“o simbolismo se crava no natural e no histórico (ao que já estava lá)”* (Castoriadis, 1982, p.152).

Castoriadis diferencia o imaginário radical do imaginário efetivo ou imaginado. O imaginário radical é a capacidade de fazer aparecer como imagem alguma coisa que não é e não foi; como capacidade de ver em uma coisa o que ela não é, de vê-la diferente do que é; como faculdade originária de por ou dar-se, sob a forma de representação, uma coisa e uma relação que não são; como capacidade elementar e irredutível de evocar uma imagem.

“Há uma imaginação radical da psique, isto é, há um surgimento perpétuo de um fluxo de representações, afetos e desejos indissociáveis e, com efeito, incontrolláveis. E vocês sabem isto quando, de noite, no momento de dormir, vocês apagam a luz, fecham os olhos e alguma coisa acontece até o momento de adormecer. As imagens vêm, talvez lembranças que causam dor ou prazer, ou outras coisas, impedem que vocês durmam, não importa, mas o fluxo está sempre aí. E vocês não o controlam. Deve-se estar num estado particular do dia e da vida, estar num trabalho, ou proferir um discurso, como eu faço agora, para controlar este fluxo de representações e os dirigir, por exemplo, para

aquilo que estou dizendo, em vez de me abandonar a pensar outra coisa. É isto a psiquê humana” (Castoriadis, 1992, p. 91).

Sem desconhecer que a proposição de um imaginário que se confunde com o inconsciente mereceria ser problematizada, em especial numa visada vygotskiana, basta-nos, no momento, reconhecer que para Castoriadis, o homem é fundamentalmente social e histórico e, portanto, é apenas na e pela sociedade e pelas significações imaginárias sociais – que tornam a psiquê apta para a vida – que o indivíduo se constitui. De qualquer modo, a capacidade humana de criação, a imaginação e o imaginário, é reconhecida tanto no nível psíquico quanto no social histórico.

No entanto, como já destacamos, não é a psiquê que pode criar a linguagem. Ao contrário, recebe-a do exterior e, com a linguagem, recebe também a totalidade das significações imaginárias sociais que ela não só veicula, mas torna possível. Em sua perspectiva, a linguagem é, então, *“uma criação do coletivo anônimo, é o imaginário instituinte, é o imaginário social”* (Castoriadis, 1992, p. 91). Temos aqui uma complexa relação entre o imaginário e a linguagem ou o simbólico de uma maneira geral: o imaginário utiliza o simbólico, não somente para exprimir-se, mas para existir enquanto tal; inversamente, o simbolismo pressupõe a capacidade imaginária, a capacidade de ver em uma coisa o que ela não é ou de vê-la diferente do que é. Castoriadis encontra, então, uma raiz comum para o imaginário efetivo e o simbólico:

“Entretanto, na medida em que o imaginário se reduz finalmente a uma faculdade originária de pôr ou dar-se, sob a forma de representação, uma coisa ou uma relação que não são (que não são dadas na percepção ou nunca o foram), falaremos de um imaginário último ou radical, como raiz comum do imaginário efetivo e do simbólico. É a capacidade elementar e irreduzível de evocar uma imagem” (Castoriadis, 1984, p. 154).

Esta proposição do imaginário radical como raiz do simbólico coloca este último na posição de produto do imaginário. Mas ao mesmo tempo em que o simbólico origina-se do imaginário – é seu produto – ele torna-se produção, à medida que é nele e por ele que novas significações imaginárias são criadas e encarnadas.

A linguagem pode então ser compreendida como imaginário instituinte /instituído: produto do imaginário radical, a linguagem não é apenas meio de expressão das significações imaginárias sociais, como é ainda seu próprio modo de existência. Além disso, as significações de uma sociedade são também instituídas, direta ou indiretamente, em e por sua linguagem. Esta, para Castoriadis, apresenta duas dimensões inseparáveis: existe como língua, enquanto significa, enquanto se refere a um magma de significações; e como código, enquanto organiza e se organiza identitariamente.

“Ora, a linguagem é uma criação do coletivo anônimo, é o imaginário instituinte, é o imaginário social. Então, na e pela linguagem temos acesso a uma dimensão estritamente lógica. É o que chamo a dimensão identitária-conjuntista da linguagem. (...). Mas, também, uma dimensão imaginária é o que permite que em toda linguagem existam não somente provérbios, poemas, expressões metafóricas de uma forma indefinida, mas que, sobretudo a linguagem possa veicular as expressões imaginárias sociais (...)” (Castoriadis, 1992, pp. 91-92).

A linguagem comporta, então, uma dimensão *conjuntista-identitária* no que tange aos seus significados. Dito de outro modo, *“as significações são também constituídas, em parte, como código”* (1982, p. 282). Toda significação possui essa dimensão lógica, mesmo as que não têm nenhuma relação com o real ou o racional, concebidos de forma estrita. No entanto, não é a lógica *identitária-conjuntista* que tem domínio sobre a significação, *“porque uma significação, toda significação (...) é essencialmente indefinida e indeterminada”* (op. cit., p.283).

Esta característica do processo simbólico, de ser, ao mesmo tempo, determinado e aberto, é aproximada, por Vargas, ao tratar da produção artística, à expressão bifronte do deus romano Janus.

“Conta-se que o templo da divindade romana dos bons começos ficava orientado, na Roma imperial, no sentido leste-oeste, onde os dias começavam e terminavam, e que tinha duas portas. Entre elas, encontrava-se a imponente estátua de duas faces, uma velha e a outra jovem. Tal como o deus romano, toda realização artística olha simultaneamente para o nascer e o por do sol: sua face senil e serena é expressão do ‘espírito do tempo’, prenhe que está do momento histórico em que foi gerada; a outra, jovial e enérgica, afirma novos valores, rompe com o sistema simbólico predominante e funda novas redes imaginárias” (1999, p. 172).

Assim, em Castoriadis, embora a escolha da linguagem por uma dada sociedade seja sempre determinada *“pelo que já estava lá”*, pelo sistema de significações já constituído historicamente, ela é também aberta, à medida que a própria linguagem permite e possibilita novas articulações, novos sentidos e re-significações.

“Uma coisa é dizer que não podemos escolher uma linguagem em uma liberdade absoluta, e que cada linguagem se apodera do que ‘deve ser dito’. Outra coisa é acreditar que somos fatalmente dominados pela linguagem e que só podemos dizer o que ela nos leva a dizer. Não podemos jamais sair da linguagem, mas nossa mobilidade na linguagem não tem limites e nos permite tudo questionar, inclusive a própria linguagem e nossa relação com ela” (Castoriadis, 1982, p.153).

Assim, nem o indivíduo nem a sociedade são totalmente livres na constituição do simbolismo. Mas, embora tomem sua matéria do que já existe, ou seja, da natureza e da história, é possível – pelo simbólico – engendrar o novo. Como diz Castoriadis:

“Por suas conexões virtualmente ilimitadas, o significante ultrapassa sempre a ligação rígida a um significado preciso, podendo conduzir a lugares totalmente inesperados” (Castoriadis, 1984, p.147).

A criança, em suas narrativas, é mestra em produzir o inesperado, a partir daquilo que conhece ou daquilo que lhe é dito. Parte da fala do outro para construir a sua própria, que, antes de ser repetição, engendra outras e novas possibilidades de sentido.

Inês, aos três anos, durante o almoço, acompanha uma conversa entre sua mãe e sua tia, que é professora e conta que estava dando aula, quando um mosquitinho (e diz: “daqueles pequeninhos”) entrou em sua boca. Neste ponto é interrompida por Inês:

- *Tem uma escola Mini-Mundo que é minha. Eu tava lá e entrou um mosquitão bem grande na minha boca.*

A mãe pergunta:

- *E o que você fez?*

- *Eu matei ele. Peguei o negócio igual do alfaiate (fazendo gesto de mata-mosca) e matei ele.*

A tia, sem entender: “Pegou o quê?”. A mãe explica que Inês estava se referindo a um mata-moscas e ao filme, que ela havia assistido recentemente no vídeo, em que Mickey é o alfaiate valente. A tia, então:

- *Ah! Do filme do Mickey?*

- *É. Do gigante (...) O gigante é bem grandão, responde Inês.*

Inês, como a tia, também estava na escola, “numa escola que é sua”. Assim começa sua história. E, também como a tia, um mosquito entra em sua boca. Mas, o “mosquitinho pequenininho” da tia transforma-se em um “mosquitão bem grande”. Cessam aqui as semelhanças, que já são também diferenças, entre a fala da tia e a da criança. Ao transformar o “mosquitinho” em “mosquitão”, novos sentidos emergem na fala da criança, remetendo a outras significações e a outros aspectos da realidade. A criança continua a tecer sua própria história, instigada pela pergunta da mãe. Sua fala “peguei o negócio igual do alfaiate” remete a um filme de animação, anteriormente assistido, e só com referência a ele pode ser compreendida pela mãe e pela tia. Como o valente alfaiate do filme, que primeiro mata as moscas e, depois, o gigante, Inês mata o “mosquitão”. Moscas e gigante, no filme: “mosquitão” bem grande, em sua história, que se origina de e se opõe ao “mosquitinho bem pequenininho”, da narrativa da tia. Criação da imaginação, que se faz e que ganha forma pela palavra, no confronto entre palavras, na articulação de múltiplos sentidos. Toma seus elementos de simbolismos e discursos anteriores, já constituídos, articulando novos e inesperados sentidos. Sua fala condensa, aglutina, re-elabora imagens, sentidos, personagens, histórias, discursos e produz/cria uma nova história, cujo sentido remete a outras narrativas, embora não coincida com nenhuma delas.

A significação é um feixe de remissões intermináveis a outra coisa, na visão de Castoriadis. Ou seja, remissões a outras coisas que podem ser outras significações ou, ainda, não-significações, como aquilo a que se referem ou a que se relacionam as significações. Deste modo, *“a significação plena de uma palavra é tudo aquilo que, a partir ou a propósito desta palavra, pode ser socialmente dito, pensado, representado, feito”*.

Para ele, o mundo das significações é um magma. Não obstante, a significação só é significação na medida que apresenta uma dimensão que permite

apreendê-la “*como se fosse algo de definido e distinto*”. Sem isso, não seria possível saber de que falamos.

“Um magma é aquilo de onde se pode extrair (ou: em que se podem construir) organizações conjuntistas em número indefinido, mas que não pode jamais ser reconstituído (idealmente) por composição conjuntista (finita ou infinita) destas organizações” (1982, p. 388).

Assim, no feixe de remissões, de que se constitui a significação, cada uma delas chega a algo que é origem de novas remissões. Contudo, a significação está longe de ser um caos indiferenciado:

“... Neste magma há fundições mais espessas, pontos nodosos, zonas mais claras ou mais escuras, pedaços de rochas. Mas o magma não para de se mexer, de dilatar e de baixar o nível, liquefazer o que era sólido e solidificar o que não era quase nada. E é porque o magma é assim, que o homem pode se mover e criar no e pelo discurso, que ele não é aprisionado para sempre por significados unívocos e fixos das palavras que ele emprega – ou seja, que a linguagem é linguagem” (1982, p. 284).

Decorre disso que “*uma significação é indefinidamente determinável (e este indefinidamente é evidentemente essencial) sem que isso signifique que ela é determinada*” (1982, p. 392).

Esta característica da significação tem sido descrita (e, segundo Castoriadis, ocultada) pelas distinções entre sentido próprio e figurado, entre denotação e conotação, que, na verdade, colocam o elemento identitário do significado como próprio, central, “*denotação de algo assegurado em si*”. Porém, “*não há sentido próprio, é impossível captar e fechar um sentido em sua propriedade; só há um uso identitário do sentido*” (id. ib.). O que existe é somente – “*mas sempre e ineliminavelmente, e nas metáforas ou alegorias mais sutis ou mais desordenadas*” –

referência identitária, ligada e referida ao magma das significações e ao magma daquilo que é. Assim:

“A dimensão identitária nunca é verdadeiramente isolável, nem efetivamente isolada; ela só o é, idealmente, no interior de um sistema completamente formalizado, portanto do que já não é linguagem” (op. cit., p. 394).

Para Castoriadis, essas características da significação não podem ser explicadas pela idéia de *“dependência contextual”*.

“A idéia – quanto ao resto evidente – só diz alguma coisa enquanto permanece vaga: o que orienta cada vez a exploração da significação de um termo ou de uma frase, o que esclarece de maneira privilegiada um aspecto, relaciona-se com o contexto (...). Mas, em primeiro lugar, este contexto (mesmo se nos limitarmos ao contexto estritamente lingüístico) não pode ser definido rigorosamente nem de uma maneira única; na melhor hipótese poderíamos compará-lo a uma família de vizinhanças que cobre uma parte imensa da linguagem considerada. Falando estritamente, o contexto lingüístico de uma frase é a totalidade da linguagem na qual ela dita, e seu contexto não lingüístico, o universo inteiro. A questão assim colocada não é resolvida, nem poderia sê-lo (...) por uma função contextual (...) ela o é, cada vez, pelo fazer dos homens na linguagem – o falar” (op. cit., pp. 396-397).

Responder à questão da significação através dessa idéia seria possível somente se a linguagem pudesse ser reduzida à sua dimensão código; se alguém que fala apenas repetisse estritamente o que já foi dito, reproduzindo o já dito sem variação. Porque assumir que a linguagem pode ser reduzida à sua dimensão lógica, identitária é o mesmo que:

“Afirmar que tudo o que jamais é dito só é sempre repetição estrita do que já havia sido dito; portanto, que tudo o que pode ser dito numa linguagem já estava definido e determinado em e por esta linguagem, desde o primeiro momento de sua instituição e isso para sempre” (op. cit., p. 397).

Mas, na perspectiva colocada por Castoriadis, a linguagem é sempre produção, criação. E, nesta medida, só é linguagem porque nela emergem constantemente novas significações.

“Uma lingua só é lingua na medida em que oferece aos locutores a possibilidade de se localizar em e por aquilo que dizem para aí se moverem, de se apoiar no mesmo para criar o outro, de utilizar o código das designações para fazer aparecer outras significações ou outros aspectos das significações aparentemente já dados” (op. cit., p. 398).

Deste modo, não é possível separar estes aspectos da significação: a definidade e a indefinidade, a determinidade e a indeterminidade, a distinção e a indistinção, a limitação e a ilimitação.

Em suma, para Castoriadis, o mundo das significações não pode ser pensado como réplica do mundo real, como um sistema hierárquico de conceitos, ou mesmo como um sistema de relações que se aporiam a objetos e/ou sujeitos, de resto, completamente determinados: *“temos que pensá-lo como posição primeira, inaugural, irreduzível do social-histórico e do imaginário social tal como se manifesta cada vez numa sociedade dada” (op. cit., p. 413).*

A instituição da sociedade é, então, instituição de um mundo de significações, que evidentemente é criação, e *criação a cada vez específica*. A própria natureza, o próprio homem, enquanto ser vivo, é sempre retomado no e pelo magma de significações que a sociedade institui: *“é alterado em seu modo de ser – na medida em que é e só é por seu investimento pela significação” (op. cit., p. 275).*

Para Castoriadis (1992), embora a racionalidade e lógica, na sua forma funcional, caracterizem todos os seres vivos, elas são profundamente modificadas pela significação. A sociedade encontra, desde o início, um *primeiro estrato natural* do qual a própria humanidade surge, que já é, em si, *conjuntizado*. As espécies vivas, as variedades da matéria, etc. *“não esperam serem ditos ou instituídos para serem distintos e definidos, para possuírem propriedades estáveis e formarem classes”*. Mas, para Castoriadis, essa organização conjuntista deixa de ser uma organização quando aparece a exigência da significação.

Assim, essas concepções de Castoriadis sobre a significação e sobre a linguagem têm reflexos profundos na compreensão da racionalidade como a essência, como o fundamento do pensamento e do próprio homem.

“Há vinte e cinco séculos, o pensamento greco-ocidental se constitui, se elabora, se amplia e se aprimora sobre esta tese: ser é ser algo de determinado (einaí ti), dizer é dizer algo de determinado (ti legein); e, obviamente, dizer verdadeiramente é determinar o dizer e o que se diz pelas determinações do ser ou então determinar o ser pelas determinações do dizer e, finalmente, constatar que umas e outras são a mesma coisa. Esta evolução, trazida pelas exigências de uma dimensão do dizer e equivalente ao domínio e à autonomização desta dimensão, não foi nem acidental nem inevitável; foi a instituição, pelo Ocidente, do pensamento como Razão” (op. cit., p. 259).

Se retornarmos a Vygotsky buscando, em suas concepções sobre a linguagem e a significação, a possibilidade de atribuir à linguagem, além do poder de distanciamento do imediatamente percebido, um caráter de criação, de produção, talvez possamos redimensionar as questões relacionadas à imaginação e à elaboração de conhecimento pela criança, a partir das perspectivas abertas por Castoriadis.

Como vimos, a significação para Vygotsky não pode ser reduzida à sua dimensão lógica: *“o significado não coincide com o significado lógico (o desprovido*

de sentido tem significado)”. 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. Vygotsky se pergunta:

“O que é que move os significados, o que determina seu desenvolvimento? ‘A cooperação entre consciências’. O processo de alteridade da consciência” (1996, p. 187).

O significado é móvel, aberto, incompleto e sua significação se constitui, se transforma e só pode ser explicada pela/na interlocução. Como em Castoriadis, a questão da significação se resolve no *falar*, atividade dos homens com e na linguagem. Para Bakhtin, autor que assume, de forma mais incisiva e explícita, a dialogia como princípio explicativo central, a significação só pertence à palavra como traço da união entre os interlocutores:

“Na realidade toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (1990, p.113).

Daí, que também em Bakhtin, como já vimos, a significação da palavra não é fixa e determinada. Ao contrário, por trazer a significação como marca da interlocução, articula múltiplas vozes, sentidos e perspectivas. A significação da palavra é, portanto, múltipla e polissêmica.

Neste ponto, cabe esclarecer a questão da noção de contexto como explicativa da significação, tal como ela aparece em Bakhtin e em Vygotsky. Bakhtin afirma:

“O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis. No entanto, a palavra não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir (...) há também uma unicidade inerente a todas as suas significações” (1990, p. 106).

Esta noção da existência de uma unicidade da significação concomitante a uma multiplicidade devida aos diferentes contextos em que a palavra se insere nada tem a ver com a idéia de uma significação central que comporta variações contextuais. Aliás, o próprio Bakhtin foi bastante claro, criticando este tipo de concepção, ao tratar da questão do tema e da significação na linguagem:

“Tais distinções como as que se estabelecem entre o sentido usual e ocasional de uma palavra, entre o seu sentido central e os laterais, entre denotação e conotação, etc., são fundamentalmente insatisfatórias. A tendência básica subjacente a todas essas discriminações – de atribuir maior valor ao aspecto central, usual da significação, pressupondo que esse aspecto realmente existe e é estável – é completamente falaciosa” (op. cit., p. 131).

Para ele, a polissemia da palavra, a multiplicidade das significações é o que faz da palavra uma palavra; do contrário, ela seria reduzida a um sinal. Assim, sua noção da relação entre significação e contexto é diferente daquela criticada por Castoriadis.

“Quando o filólogo-lingüista alinha os contextos possíveis de uma palavra dada, ele acentua o fator de conformidade à norma: o que lhe importa é extrair desses contextos dispostos lado a lado uma determinação descontextualizada, para poder encerrar a palavra num dicionário. (...) Na realidade, as coisas são bem diferentes: os contextos possíveis de uma única e mesma palavra são freqüentemente opostos. As

réplicas de um diálogo são um exemplo clássico disso. Ali uma única e mesma palavra pode figurar em dois contextos mutuamente conflitantes. (...) Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de conflito tenso e ininterrupto. A mudança do acento avaliativo da palavra em função do contexto é totalmente ignorada pela lingüística e não encontra nenhuma repercussão na sua doutrina da unicidade da significação. Embora os acentos avaliativos sejam privados de substância, é a pluralidade de acentos que dá vida à palavra” (op. cit., pp. 106-107).

Assim, Bakhtin opõe a uma idéia de linguagem como produto acabado, a concepção de uma linguagem que não pode ser pensada fora do fluxo da comunicação verbal entre os homens. É aí que se encontra o sentido mais profundo de sua noção de contexto que, como vimos, pode ser aproximada à noção de contexto em Vygotsky – embora ele não a tenha desenvolvido com tanta clareza, na mesma extensão e com a mesma profundidade. Vê-se, então, que, em Bakhtin, a significação é algo que se produz sempre no contexto das interlocuções e a linguagem, como fenômeno histórico *“ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo”* (op. cit., p. 108).

Ele assume, além disso, a natureza ideológica da palavra. Mas, ao fazê-lo, parece assumir também uma visão marxista clássica de ideologia como reflexo da infra-estrutura. Como comenta Yaguello:

“Para ele, a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula. A palavra serve como ‘indicador’ das mudanças” (1990, p. 17).

Esta visão, em nosso modo de entender, impede-o de assumir completamente a natureza criativa/criadora da linguagem. Para Bakhtin, *“a palavra é neutra e preenche funções ideológicas”*; *“a palavra acompanha e comenta todo ato*

ideológico”; “a realidade determina o signo e o signo reflete e refrata a realidade em transformação”. A questão de como os movimentos na esfera ideológica também produzem transformações nas relações sociais e não só o contrário parece-me aqui, ao contrário do que ocorre em Castoriadis, não focada. Assim, a natureza criativa, produtiva da linguagem parece ficar, ao menos parcialmente, comprometida.

Bakhtin reconhece a “criatividade” da ideologia e da palavra: “cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira” (1990, p. 33). Além disso, no contexto das interlocuções a palavra não aparece aos interlocutores como uma forma fixa e determinada, mas o que prevalece é seu “caráter de novidade” (*op. cit.*, p. 93).

Certamente não podemos negar o caráter produtivo, criativo da linguagem no contexto das interlocuções e no seu processo de evolução contínua. Não podemos sequer assumir que Bakhtin trate da questão da natureza ideológica da linguagem de forma simplista. Afinal, é ele mesmo quem afirma:

“Antes de mais nada, é impossível estabelecer o sentido de uma dada transformação ideológica no contexto da ideologia correspondente, considerando que toda esfera ideológica se apresenta como um conjunto único e indivisível cujos elementos, sem exceção, reagem a uma transformação da infra-estrutura (...) Ignorar a especificidade do material semiótico-ideológico, é reduzir o fenômeno ideológico, é tomar em consideração seu valor denotativo racional (por exemplo, o sentido diretamente representativo de uma dada obra literária: Rúdin = ‘o homem supérfluo’) componente este colocado então em relação com a infra-estrutura (aqui, o empobrecimento da nobreza, donde o tema ‘homem supérfluo’ na literatura), ou então, ao contrário, é isolar apenas o componente superficial, ‘técnico’, do fenômeno ideológico (exemplo: a técnica arquitetônica, ou ainda a técnica dos colorantes químicos) e, neste caso, este componente deduz-se diretamente do nível técnico da produção”. (*op. cit.*, pp.39-40).

Logo, a relação entre ideologia e infra-estrutura não pode ser reduzida a uma forma de causalidade mecânica, pela qual os reveses econômicos possam produzir “homens supérfluos”. Bakhtin esclarece que, mesmo que a correspondência estabelecida seja pertinente, ela não poderia ser em si explicativa dessas relações. Seria, antes, necessária a compreensão da estrutura romanesca e de seu papel na vida social.

Não obstante, esta posição de Bakhtin marca uma relevante diferença entre seu modo de conceber a significação e aquele apresentado por Castoriadis. Já Vygotsky não tematiza explicitamente essas relações entre bases e superestruturas, nem a natureza propriamente ideológica da linguagem, mas suas formulações no campo da psicologia e da literatura permitem compreender que, também em sua visão, a linguagem assume um caráter produtivo/criativo.

Smolka (mimeo), ao discutir a questão da natureza instrumental da linguagem, nas formulações de Vygotsky, reafirma o seu caráter constitutivo e argumenta sobre possibilidades de compreendê-la como produção. Voltando-se para os pressupostos marxistas que sustentam a proposição da linguagem como instrumento, ela destaca os processos de significação como produção de signos e sentidos, uma vez que o que caracteriza a atividade humana não é o simples uso de instrumentos, *mas é a produção, enquanto trabalho material e simbólico, significativo, enquanto atividade prática e cognitiva, que distingue e instaura a dimensão histórica e cultural*. Ainda, segundo a autora:

“São os interstícios dessa produção que Vygotsky problematiza. É para o homem produtor de signos, de cultura, que Vygotsky olha. É sobre o homem que fala, que pensa, que significa, que ele se indaga. É sobre o que o falar faz com o homem” (op. cit.)

A linguagem, neste olhar, é, ao mesmo tempo, produto histórico e meio/modo de produção de signos e sentidos: *“ao mesmo tempo atividade*

constitutiva e produto resultante das práticas sociais” (op. cit.). E embora Vygotsky não investigue sistematicamente suas idéias sobre os aspectos constitutivo e histórico da linguagem, ele levanta uma série de questões a respeito do pensamento verbal e das relações entre a palavra, o significado, o sentido e os objetos que implicam essas idéias. De acordo com Smolka, Vygotsky intuiu, esboçou noções que permitem compreender que a linguagem:

“... nem sempre comunica, não é transparente, ela significa através do ‘não dito’ e não necessariamente significa através do que é dito. Admite a pluralidade de sentidos e significados, é polissêmica. A linguagem é fonte de equívocos, ilusões e mal-entendidos. Podemos dizer que ela ‘trabalha’ ou ‘funciona’, às vezes ‘por si’, produzindo múltiplos efeitos, independentemente das intenções de quem fala; ela escapa ao conhecimento, poder e controle do homem” (op. cit).

A linguagem, assim vista, reveste-se do caráter de criação, de produção, que procurávamos encontrar na concepção vygotskiana. E, por este caráter, pode provocar, pode mover criações imaginárias, mesmo no momento em que a criança apenas começa a se apropriar da linguagem:

Por volta dos 18 meses, Inês está tendo sua fralda trocada pela mãe e pede:

- *Mãe, tira minha meia.*
- *Agora, não, porque você vai almoçar.*
- *Ah, tira, mãe! Mãe, tira! Mentira! É mentirinha, mãe!*

A criança brinca com as palavras, em especial com sua dimensão sonora. É como se as palavras lhe escapassem e a conduzissem – “trabalhando por si” – a novos sentidos. A palavra da criança expressa um desejo e, diante da resistência da mãe, ela se torna insistente. Na insistência, a palavra ecoa, numa reminiscência de outros sons.

A palavra se transforma: “Mãe, tira! Mentira”. O desejo e a insistência negam a si próprios: “É mentirinha, mãe!”. Esta natureza da palavra - não-transparente, polissêmica, aberta, não-determinada - é que possibilita ao homem a capacidade de criação e de produção, reconhecida por Vygotsky, Bakhtin e Castoriadis.

Em que pese a divergência entre esses autores – e a mais fundamental é a diferença de preocupações e questões que cada um se coloca -, podemos reconhecer alguns pontos essenciais, nos quais um encontro entre eles torna-se possível. Separados no tempo e, portanto, vivendo momentos históricos distintos, Vygotsky e Bakhtin, por um lado, e Castoriadis, por outro, encontram um dos fundamentos centrais de sua reflexão no marxismo. Além disso, eles assumem a idéia de que - no mundo social e também no psiquismo - tudo está estreitamente entrelaçado ao simbólico.

Assim, para todos eles, o homem é o homem produtor. Produtor das condições de sua existência, das relações sociais, da história e da cultura. Produtor de sistemas simbólicos, de linguagem, de signos e de sentido. Produtor de si mesmo, na exata medida em que é também produto das condições que cria. “*Indivíduo social*”, para Castoriadis, é constituído/constituente: constituído na/pela sociedade, ao mesmo tempo em que a constitui. Para Vygotsky, o homem – “*personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo*” – torna-se o que é através do que produz para outros.

Para Castoriadis, o aspecto fundamental da natureza do homem é justamente a capacidade, a possibilidade de fazer existir formas outras de existência social e individual. Isto significa que há pelo menos um ser “*que cria alteridade, que é fonte de alteridade e que se altera a si mesmo*”. Ou seja, o que faz a essência do homem é a imaginação criadora e não a lógica e a racionalidade; a característica essencial do homem é a imaginação e o imaginário social.

Ele argumenta que, da mesma forma que uma tribo selvagem, uma polis grega ou uma nação moderna são o que são por suas instituições, por aquilo que

criam, também os homens – suas necessidades, seus desejos e seus objetos – são o que eles próprios fazem, inventam:

“O homem não é essa necessidade que comporta seu bom objeto complementar, uma fechadura que tem sua chave (a encontrar ou a fabricar). O homem só pode existir definindo-se de cada vez como um conjunto de necessidades e de objetos correspondentes, mas ultrapassa sempre essas definições – e, se as ultrapassa (não somente em um virtual permanente, mas na efetividade do movimento histórico), é porque saem dele próprio, porque ele as inventa (não arbitrariamente por certo, existe sempre a natureza, o mínimo de coerência que a racionalidade exige e a história precedente), portanto, que ele as faz, fazendo e se fazendo, e nenhuma definição racional, natural ou histórica permite fixá-la em definitivo. ‘O homem é o que não é o que é, e que é o que não é’, já dizia Hegel” (Castoriadis, 1984, p.164).

Vygotsky, ao propor, no manuscrito de 1929, uma psicologia concreta do homem, defende idéia semelhante:

“O mais básico consiste em que a pessoa não somente se desenvolve, mas também constrói a si. Construtivismo. Mas “contra” o intelectualismo (compare construção artística) e o mecanicismo (compare construção semântica)” (Vygotsky, 2000, p. 33).

Em que pese o fato do texto citado não ser suficientemente explícito, podemos pensar nessa construção “artística e semântica” como algo que se faz no campo do simbólico e do imaginário, como nos aponta Pino:

“Ancorado em uma concepção materialista da história e armado de um modo de pensar dialético, Vygotsky descobre no Homo o demiurgo de um mundo novo. Com efeito, a visão do homem que ele apresenta nos seus

escritos é a de um ser que, emergindo da matéria e transpondo os seus limites no campo do imaginário e do simbólico, torna-se construtor do mundo e de si mesmo. Equidistante tanto de uma visão idealista quanto de uma visão materialista mecanicista, o homem que Vygotsky nos apresenta é um ser concreto que, criando suas próprias condições de existência, faz-se na história ao mesmo tempo que faz essa história” (2000, p. 8).

Esta centralidade do simbólico e do imaginário é o que abre possibilidades interessantes para repensar a questão da elaboração de conhecimento e do *telos* do desenvolvimento, já levantadas, uma vez que não permite que elas sejam reduzidas à perspectiva da lógica e da racionalidade. Assim, num olhar vygotskiano (apurado pelos interlocutores presentes neste texto), é possível atribuir à imaginação um papel explicativo dos processos de conhecimento do mundo pela criança e re-elaborar suas relações com a racionalidade.

CAPÍTULO 4

Conhecimento, racionalidade e imaginação

No quadro de uma visão do homem como ser que cria/constrói a si próprio, como o apresentado acima, parece-nos impossível pensar uma direção – definida e única – para a qual ele tenderia. Para Castoriadis, *“é impossível compreender o que foi, o que é a história humana, fora da categoria do imaginário”* (1992, p. 192) e, a partir disso, ele critica toda concepção de história, em especial a marxista, que pretenda a existência de uma progressão das sociedades em direção a formas antecipadamente determinadas.

Ele afirma que a filosofia da história marxista é um racionalismo objetivista: forças que agem sobre pontos específicos produzem resultados predeterminados, de acordo com um grande esquema causal. A história passada é, portanto, racional já que nela tudo transcorreu de acordo com causas *“perfeitamente adequadas e penetráveis por nossa razão”*. O passado da humanidade conforma-se à razão, num sistema coerente e exaustivo. Porém, no marxismo, também o futuro é racional:

“A história do futuro será o que ela deve ser, verá nascer uma sociedade racional que encarnará as aspirações de humanidade, onde o homem será enfim humano (o que significa que sua existência coincidirá com sua essência e seu ser efetivo realizará seu conceito) (...) Existe, por conseguinte, uma razão imanente às coisas, que fará surgir uma sociedade milagrosamente coerente com nossa razão” (op. cit., p. 56).

Esta concepção marxista - segundo a qual a história é compreensível porque implica um determinismo causal sem nenhuma interrupção importante, e que este determinismo é portador de significações que forma totalidades por si mesmas

significantes - não pode se sustentar diante do fato de que *“o social (ou histórico) contém o não-causal como um momento essencial”* (op. cit., p. 58).

O não-causal aparece como imprevisível, como desvios, que, de toda forma, poderão sempre ser submetidos a uma investigação causal, se são sistemáticos, ou a um tratamento estatístico, se são aleatórios. Mas o mais importante é que o não-causal aparece também como comportamento criador:

“... não como simples desvio relativo a um tipo existente, mas como posição de um novo tipo de comportamento, como instituição de uma regra social, como invenção de um novo objeto ou de uma nova forma” (op. cit., p. 58).

A história não pode então ser submetida ao esquema determinista da razão, uma vez que ela é *“o domínio da criação”*, da *“emergência da alteridade radical ou do novo absoluto”*. A causalidade é sempre negação da alteridade e afirmação de uma dupla identidade, a saber, a repetição das mesmas causas produzindo os mesmos efeitos e a identidade entre causa e efeito. Assim:

“... a história não pode ser pensada dentro de nenhum dos esquemas tradicionais da sucessão. Porque o que se dá em e pela história não é seqüência determinada do determinado, mas emergência da alteridade radical, criação imanente, novidade não trivial” (op. cit., p. 220).

Castoriadis aponta que Marx compara a evolução social a um processo natural, enfatizando o determinismo econômico. Em sua concepção, o desenvolvimento das forças produtivas condiciona e conduz toda a vida social. E ele elucida que este desenvolvimento é entendido como progresso. Assim, embora o marxismo desmascare a ideologia vulgar do progresso, demonstrando que o capitalismo avança às custas da miséria do proletariado, ele acaba por compreender que esta própria miséria é parte de um processo ascendente, no qual as forças

produtivas se desenvolvem para, depois, engendrarem as contradições das quais emergirá uma nova sociedade. É, de toda forma a idéia do progresso, da progressão e da sucessão, na história, conduzindo, como vimos, a uma finalidade racional. Mas Castoriadis insiste:

“A história é essencialmente poiésis, e não poesia imitativa, mas criação e gênese ontológica no e pelo fazer e pelo representar/dizer dos homens. Este fazer e este representar/dizer se instituem também historicamente, a partir de um momento, como fazer pensante ou pensamento se fazendo”
(*op. cit.*, p. 14).

Se aplicarmos a teoria marxista da história à análise de diferentes culturas e sociedades, resultaria – embora Marx nunca o tenha afirmado – uma superioridade da sociedade e da cultura burguesas sobre, por exemplo, a sociedade e a cultura gregas. Isto, para Castoriadis, evidencia que toda discussão sobre a sociedade, o homem e o conhecimento em termos de progresso é *“pura tolice”*. Porque jamais poderíamos dizer que Spinoza é mais maduro que Aristóteles, nem que Kant seja superior ou inferior a Platão. A progressividade de uma “infância” da humanidade em direção a uma “idade adulta” não pode, então, ser sustentada.

A metáfora da “infância da humanidade”, utilizada por muitos pensadores no campo das ciências humanas e sociais, inclusive por Marx, possibilita colocar em evidência uma questão diretamente relacionada à problemática que nos interessa: a do *telos* do desenvolvimento humano. Ao remeter à idéia de infância, esta metáfora implica, entre outras coisas, que também na concepção de desenvolvimento individual e ontogenético, estão implicadas as idéias de sucessão e progressividade, de passagem de níveis inferiores para níveis superiores.

O conceito de desenvolvimento traz, historicamente, incorporadas noções como a de evolução, herdada da biologia e da genética, e, em especial, a de progresso:

“O uso do conceito de desenvolvimento, vinculado às novas preocupações de conhecimento científico do século XIX, vai se consolidando nas Ciências Humanas, articulando à problemática da origem e das mutações, a idéia de progresso, herdada do Iluminismo. Segundo o ‘progressismo’, o homem, na sua incompletude e plasticidade, se movimentaria em direção a um aperfeiçoamento técnico (material) e científico (conhecimento) geral, necessário e irreversível que acarretaria como consequência, o aperfeiçoamento, também inevitável dos indivíduos e das sociedades humanas como um todo” (Smolka et alli, 1994, p. 72).

O desenvolvimento assim definido implica um processo temporal, contínuo, progressivo, no qual se passa de formas mais simples e indiferenciadas de comportamentos para formas mais complexas e organizadas, cujo fim seria *“o ideal de indivíduo adulto na sociedade liberal da Europa Ocidental, considerado como ponto máximo do progresso humano” (id. ib.)*. Quando se trata da criança, a psicologia tem focado seu desenvolvimento a partir da perspectiva de comportamento e pensamento (ideais) dos adultos, colocados como ponto de chegada natural de sua evolução.

Considerando, como Castoriadis, a instituição social, pelo Ocidente, do pensamento como Razão, podemos reconhecer aqueles pontos do discurso de Vygotsky que remetem à racionalidade como *telos* do desenvolvimento humano, como marcas dessa instituição e da constituição histórica do conceito de desenvolvimento. Como um discurso articulado em condições históricas dadas, as formulações de Vygotsky acabam, em alguns momentos, “naturalizando” o processo de domesticação, de disciplinarização da imaginação, através de sua submissão à lógica e à racionalidade ou, ainda, através da queda ou anulação da fantasia, que são os dois possíveis destinos reconhecidos, por ele, no desenvolvimento da imaginação. Assim, se na adolescência a imaginação chegaria a um ponto de sua evolução, no

qual se adaptaria finalmente a condições racionais, é também neste momento que, paradoxalmente, pode-se reconhecer, de modo muito geral, um declínio acentuado de suas atividades:

“O caso mais freqüente é que caia a imaginação criadora. Só as imaginações superdotadas constituem uma exceção, a maioria vai entrando pouco a pouco na prosa da vida diária, enterra os sonhos juvenis, etc. Trata-se, sem dúvida, de mera regressão, não de aniquilamento, pois a imaginação criadora não desaparece totalmente em nada, mas se manifesta só de quando em quando” (Vygotsky, 1987^a, p. 41).

A tese central de Vygotsky é a de que a imaginação, como as demais funções mentais, constitui-se socialmente e, portanto, depende da experiência acumulada, não sendo um atributo natural de alguns poucos “gênios” iluminados. No entanto, sua análise das curvas de evolução da imaginação e da razão permite indagar se, talvez, de fato, a imaginação não tenha um papel mais importante na infância, do que na vida adulta, já que nela seu desenvolvimento seria mais intenso que o da razão. Não há dúvida quanto ao fato de que os produtos da imaginação possam ser extremamente mais complexos e elaborados entre os adultos do que na infância. Mas, pode-se dizer que, de certo modo, a atividade da imaginação – que na infância é uma atividade comum às crianças, no jogo, no desenho, no interesse por contos e pelo fantástico, etc – torna-se (aparentemente, ao menos) privilégio de poucos adultos. Este fato, apontado por Vygotsky, da existência de um decréscimo na atividade criadora, a partir da adolescência, permite especular sobre um processo social de (tentativa de) controle da imaginação pela razão. Assim, Vygotsky, algumas vezes, descreve o desenvolvimento do conhecimento do mundo pela criança também como uma progressão em direção à lógica, ao abstrato e à racionalidade.

Entretanto, se focalizamos essas questões a partir de um de seus princípios explicativos fundamentais, a saber, a mediação semiótica, torna-se evidente que não é possível, numa visada vygotskiana, defender a idéia de um *telos*, qualquer que ele seja, para o desenvolvimento humano, mesmo que isto implique uma desconstrução/reconstrução do conceito de desenvolvimento. Em sua perspectiva, a emergência dos processos de significação redimensiona a atividade humana, saturando-a de sentido. O signo, meio e modo de relação entre os homens, estrutura a atividade mental, tornando possíveis formas de organização desta atividade e do psiquismo. É, por conseguinte, o meio humano que move o desenvolvimento, provocando a apropriação/produção de signos e sentidos e de cultura.

Na significação, como já vimos, é impossível separar o significado do sentido, a unicidade da multiplicidade, o estável / determinado / “descontextualizado”, do aberto / instável / “contextualizado”. Com isto, carece de sentido tanto a idéia de um progresso em direção à descontextualização, à racionalidade, quanto a de progresso em direção “contrária”: à “harmonia da imaginação”, ao funcionamento semiótico contextualizado. Logo, o que Wertsch interpreta como ambivalência, ambigüidade, preferimos entender como um esforço de Vygotsky para romper com as amarras, que em toda circunstância, são sempre impostas a qualquer discurso; como um processo de criação do novo que, no embate com o já existente, conserva suas marcas.

Racionalidade e imaginação não são direções contrárias. No trabalho humano de elaboração de conhecimento sobre o mundo, elas não podem ser separadas. E este fato pode ser reconhecido no próprio discurso científico que, quase sempre, se revela prenhe de imagens e figuras pelas quais se articulam e se corporificam suas idéias e conceitos.

É o caso, por exemplo, da física⁴ que, de acordo com Reeves (1994, p. 13), *“como todas as outras ciências procede por meio de imagens. Descreve-se a realidade, tentando assimilá-la a um conjunto de imagens”*. Na física, ele demonstra, houve uma mudança no tipo de imagens, no início do século XX: as imagens de objeto são substituídas pelas imagens de ação. Se a física clássica, movendo-se no terreno de um determinismo e de uma causalidade absolutos, pode se desenvolver através de imagens como a da bola e da onda, a mecânica quântica e a teoria da relatividade passam a descrever a realidade através de imagens de ações, como as translações, rotações ou inversões, e de suas propriedades.

A física clássica descreve e explica aspectos da realidade a partir da imagem da bola: objeto estável e localizável, serve para explicar deslocamentos no espaço, trajetórias, velocidade, numa *“arena espaço-tempo”* que a comporta. Neste contexto, a toda causa determinada corresponde um efeito único e totalmente determinado. A imagem da onda, por sua vez, implica a idéia de uma substância que vibra, num movimento de oscilação que se desloca, afastando-se de um ponto de impacto ou de pressão. Através dessas imagens procura-se compreender o comportamento dos sons e da luz. Se no caso dos sons, a substância que vibra é o ar, no caso da luz, os físicos viram-se obrigados a inventar um meio novo, a que chamaram éter.

Quadro conceitual e quadro imaginativo confundem-se e a insuficiência de um é a necessidade de revisão/transformação do outro. E a inadequação da imagem de onda, na explicação da velocidade da luz⁵, e da imagem de objeto aplicada à

⁴ Tomamos aqui o exemplo da física não para reforçar a idéia de que nela está contido o modelo ideal de ciência. Ao contrário, pareceu-nos interessante tematizar as relações entre o imaginário e a ciência, a partir desta, que tem sido, no decorrer da história, tomada pelas outras ciências como referência de cientificidade e racionalidade.

⁵ Levando-se em conta o fato de que a Terra se desloca no espaço, seria esperado – tomando a imagem da onda – que a velocidade de propagação da luz no éter variasse em função desse movimento. Assim, os físicos puseram-se a medir a velocidade da luz a cada seis meses – *“tempo necessário para que a Terra, tendo feito metade de uma revolução ao redor do Sol, mova-se em direções opostas”* (Reeves, *op. cit.*, p. 18). Descobriu-se, então, que a velocidade da luz é exatamente a mesma nos dois momentos. *“Estranho éter!”*.

descrição dos elétrons em órbita ao redor de um átomo⁶, engendrou, na física, um novo quadro conceitual e imaginativo, onde dominam as imagens de ações⁷.

A explicação do mundo pela ciência não prescinde, em absoluto, das imagens, das alegorias e das metáforas – produções imaginárias necessárias à compreensão da realidade. Para Simone Vierne (1994), cada vez mais a teoria científica vem se constituindo de acordo com uma lógica que é também a do imaginário – e o exemplo da física, onde é possível ao elétron “girar e não girar”, é emblemático dessa transformação. Este fato, associado a uma crescente percepção dos cientistas sobre o alcance filosófico e metafísico de suas teorias, vem provocando uma aproximação cada vez maior entre o discurso científico e a literatura.

Segundo a autora, no fim do século XIX e início do século XX, o discurso científico apresenta-se como o discurso verdadeiro, e o discurso literário assume os contornos de um ornamento ameno e um pouco supérfluo.

“Para tornar-se ciência, para fazer concorrência com o discurso científico, que se arroga o direito exclusivo de dizer a verdade sobre o mundo e sobre o homem – fato confirmado por exemplo pela primazia concedida às disciplinas científicas no nosso sistema educacional – a criação artística apegase desesperadamente ao logos” (op. cit., p. 86).

⁶ Partículas eletrizadas, no contexto da física clássica, devem emitir luz, o que implica perda de energia, devida ao movimento. Assim, a órbita dos elétrons não poderia ser estável. Ao contrário, eles aproximar-se-iam do núcleo, precipitando-se sobre ele em um tempo extremamente curto. Seria o fim de qualquer estabilidade da matéria.

⁷ Reeves (*op. cit.*) ilustra essa transformação, na passagem da visão clássica para a moderna, do tipo de imagens utilizadas pela física, através do exemplo do spin do elétron: “Na mecânica quântica não se fala mais de uma esfera em rotação. Basta exigir que a função descritora do elétron seja invariável, em relação a uma rotação no espaço de Lorentz, para que se obtenha da teoria as propriedades requeridas, sem verdadeiramente nunca ‘girar’ ou ‘deixar de girar’. Para fraseando os versos de Paul Valéry, ‘Zenon, cruel Zenon, feriste-me com essa flecha alada que voa e que não voa’, poder-se-ia dizer: ‘Dirac (é o autor dessa teoria), cruel Dirac, feriste-me com esse elétron que gira e que não gira’” (p.22).

Vierne analisa, como ponto de partida para suas reflexões sobre a relação que a literatura procura manter com a ciência, o que ela denomina “efeito Júlio Verne”:

“Com uma racionalidade sempre exigente e sobranceira, segura quanto à seriedade da informação e do informante, as forças do imaginário se introduzem tanto na criação como na leitura, permitindo interpretações poéticas e míticas” (op. cit., p. 89).

O *Nautilus*, de *Vinte mil léguas submarinas*, é “‘ao mesmo tempo’ um engenho técnico (um pouco avançado para o seu tempo) e um monstro mitológico (o termo é de Júlio Verne)” (op. cit., p. 90). Assim, o “efeito Júlio Verne” consistiria em nos fazer emergir - por um meio paradoxal: a imersão na ciência - para fora dela própria.

A aproximação entre discurso científico e discurso literário tem se tornado cada vez mais estreita. Vierne aponta como um fenômeno bastante recente o fato dos próprios cientistas estarem assumindo a provocante tarefa de apresentar as mudanças na visão de mundo que as teorias mais recentes introduziram “na consciência e no inconsciente do homem”⁸. A este respeito, comentando sobre o livro de Reeves – *Um pouco mais de azul* – ela escreve:

“Inverte-se portanto o procedimento em relação a Lucrécio, a quem certas passagens sobre a maneira como as partículas se “engatam” fazem irresistivelmente pensar. Aqui é o cientista que, tentando formular uma resposta a um dos mitologemas, a uma das questões fundamentais levantadas pelo homem, a da sua origem e do seu fim, utiliza o seu saber fazendo recurso a uma expressão que já releva da ordem didática, para fazer-nos descobrir uma nova visão do mundo, nova e ao mesmo tempo

⁸ Ela cita como exemplos dessa literatura produzida por cientistas, livros como: *Tristes Trópicos*, de Levi-Strauss, *Macaco Nu*, de Desmond Morris, *O acaso e a necessidade*, de Jacques Monod, *Um pouco mais de azul*, de Hubert Reeves.

muito antiga. Por exemplo, a idéia de que 'todo o universo está misteriosamente presente em cada ponto e em cada instante do mundo' nos leva, como ele diz, para bem longe de nossas concepções usuais sobre a matéria, sobre o tempo e o espaço. Ela conduz simplesmente a uma concepção mítica do mundo. O cientista desceu de sua torre de marfim, e nos convida a entrar no Templo que, diga-se de passagem, não ocorre sem um certo prazer de transgressão para os profanos em ciência, que são os numerosos leitores..." (op. cit., p. 92).

Possibilidades de relações entre o discurso científico e literatura são exploradas também por Gaillard (1994), no caso da hereditariedade, e por Milner (1994), no caso da ótica.

Gaillard trabalha com as influências do discurso da ciência médica sobre a hereditariedade, no século XIX, sobre a imaginação de Zola, em especial no romance *O Doutor Pascal*. Ele discute, em seu estudo:

"Como a ciência, organizando em saber os fantasmas de uma sociedade, avaliza-os, enquanto que a ficção (o romance), explorando a dimensão imaginária desse mesmo saber, desnuda esses fantasmas, e revela como o inconsciente de uma sociedade se esconde sob a assim chamada máscara transparente da ciência" (op. cit., p. 54).

No confronto entre o discurso científico sobre a hereditariedade e o discurso literário-romanesco, ele procura evidenciar – desmascarando – aquilo que considera um dos principais artifícios do imaginário social, a saber, o álibi de cientificidade. No século XIX, positivista e cientificista, o discurso científico sobre a hereditariedade será moldado no “mito da gênese”. A igualdade entre os homens – bandeira da revolução francesa – mal acaba de aparecer no cenário histórico-ideológico e já cai “*nos grilhões cientificamente forjados da genética*”. A fatalidade teológica, a herança, o privilégio e a culpabilidade original da Idade Média dão lugar à hereditariedade como lei universal.

A análise de Gaillard permite compreender, nas palavras de Simone Vierende, que o problema da hereditariedade:

“Exerce acima de tudo uma dupla função, propriamente romanesca e mítica: ele assegura a coesão do conjunto, e ele substitui o fatum antigo, mesmo que seja a sífilis e o alcoolismo a tomarem o lugar do ciúme dos deuses diante da ubris dos humanos. Os motivos puramente sociais e ideológicos fazem com que o problema se avolume, superdeterminando-o pelo motivo da maldição hereditária. Esta, inscrita inelutavelmente no sangue dos Rougon-Macquart, sem estes saberem, ‘marca’ as vítimas com um destino que, embora levando nome científico, não perde nenhuma de suas características míticas” (Vierende, op. cit., pp. 83-84).

Milner, que explora as relações entre a literatura e o conhecimento científico produzido no campo da ótica, ocupa-se, em especial, com a utilização pelos escritores românticos alemães da ótica como meio de *“subverter as relações entre o real e o irreal”*:

“... os românticos alemães retêm dos instrumentos óticos aperfeiçoados por Galileu e seus sucessores, e que contribuíram em larga escala para a formação desse conceito do mundo geométrico, sobretudo o poder que eles possuem de abrir um outro espaço no tecido compacto das aparências, um espaço previamente conforme com a visão luminosa que o artista carrega em si mesmo, ou, ao contrário, exposto à invasão das imagens oriundas das regiões tenebrosas do seu ser” (Milner, op. cit., p.33).

Assim, em sua perspectiva, a ciência, em relação às representações do mundo aceitas habitualmente, assume um papel “desrealizante”, tanto quanto qualquer imagem proveniente dos mitos mais arcaicos. O uso “desrealizante” do espelho no romance é relacionado, por Milner, entre outros aspectos históricos e

culturais, à multiplicação de instrumentos que permitem a “reprodutividade” (numa expressão de Benjamin) das imagens, especialmente no cinema e na fotografia. Esta multiplicação colaborou para “afetar as imagens do mundo exterior de um coeficiente de irrealidade”. Ele traz como exemplo disto, uma bela passagem do livro *Phantaste*, de Georges Mac Donald, cuja reprodução nos parece poder ser bastante esclarecedora:

“Que estranha coisa é um espelho! E que estranhas afinidades ele possui com a imaginação do homem! Pois este quarto, que é o meu, quando o olho no espelho, é o mesmo, e no entanto não é o mesmo. Não é a simples imagem do quarto onde moro: dir-se-ia exatamente que estou a ponto de ler uma história que amo, e que fala dele. Tudo o que ele tem de comum desapareceu. O espelho transportou-o do domínio dos fatos par o reino da arte, e o próprio ato de se me representa-lo revestiu de interesse aquilo que, de outra forma, seria rígido e nu, exatamente como quando se vê com prazer no palco um personagem de quem fugiríamos na vida real como de algo insuportavelmente enfadonho” (Mac Donald, apud Milner, op. cit., p. 41).

Milner ressalta, assim, que, sendo a ótica a ciência das imagens, a reflexão sobre o funcionamento do imaginário acaba naturalmente sendo traduzida em termos óticos, bem como a própria produção literária das imagens e metamorfoses do real utiliza-se do material revelado pelos cientistas neste campo. Por outro lado, a ciência, do século XVII ao XIX, delineando-se como uma “conquista ótica do mundo” que vence a obscuridade, expondo o observável, demonstrável e mensurável, acaba por criar um espaço de sinergia e de concorrência com o do imaginário. Para Milner:

“... no domínio da ótica, a ciência e o imaginário evoluem conjuntamente, sendo que o imaginário se aproveita tanto dos conceitos e instrumentos como das lacunas e frustrações, introduzidos pela ciência, para instalar nesse espaço interrogações e angústias... que não

teriam como se manifestar, se as modificações da existência coletiva ou das representações do mundo, provocadas pela ciência... não relançassem a produtividade do imaginário em direções novas” (op. cit., p. 50).

Essas observações sobre as relações entre discurso científico e discurso literário, permitem compreender que o imaginário agrega as novas informações e técnicas da ciência, dando-lhes um sentido que, de fato, elas não comportam em si mesmas. Muitas vezes este “*sentido transcendente*”, como diz Vierendeel, é uma retomada, uma re-elaboração de grandes figuras e mitos arcaicos. Se, por um lado, o imaginário se expande a partir da ciência que também lhe serve, contraditoriamente, de garantia contra as censuras do racional, por outro, é o próprio imaginário que produz um sentido para as descobertas da ciência. Assim, a produção de conhecimento pelo homem implica muito mais que uma organização racional do mundo: ela provoca alterações profundas na sua visão do mundo e de si próprio; provoca angústias, esperanças, interrogações; e, acima de tudo, implica um sentido que, sem dúvida, ultrapassa o conhecimento, e que é criado pelo imaginário.

Ciência e imaginário avançam juntos. Ciência, imagens, mito, desrealização. O imaginário alimenta-se do que o discurso científico produz, forjando a partir dele, novas representações, novos sentidos para o mundo e para a existência humana. A ciência não escapa ao mito, à alegoria, às construções imaginativas, que são necessárias para que o mundo se torne explicável, compreensível, bem como para estabelecer quais as questões que a humanidade precisa/deseja ver respondidas pela ciência.

No desenvolvimento da criança, em seu processo de elaboração de conhecimento sobre o mundo, deparamo-nos também com a força da imaginação:

Inês, aos quatro anos e meio, está assistindo TV 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 ela assiste na tv, 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”. “Fazer xixi”, que no relato da criança pode remeter tanto a uma ação de faz-de-conta, quanto a uma pausa na brincadeira, é interpretado/qualificado pela mãe remetendo a um modo específico de fazê-lo, característico de meninos/homens, e a uma diferenciação aos modos femininos: “daí faziam xixi em pé?”.

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”. Pela imaginação, as crianças podem ser o outro, ocupar o lugar do outro, construindo um sentido para o outro e para si próprias. Situação “duplamente imaginária”: elas brincam de meninos brincando - que dirigem carro e são “power rangers”. Neste brincar aparecem indicações do que pode caracterizar diferenças entre meninos e meninas. Estas diferenças – corporificadas e significadas na situação imaginária - vão sendo também elaboradas como conhecimento das relações e dos valores sociais. Como reflexão/pensamento sobre o ser menino e ser menina, os sentidos que emergem na situação imaginária são marcados por discursos outros que, socialmente compõem, delineiam, insinuam e/ou

explicitam, para a criança, indicadores das diferenças entre os sexos, entre os gêneros socialmente constituídos. Na situação imaginária, a diferença pode ser vivida como semelhança, já que – de qualquer forma - as meninas brincam de carro e de power rangers, assumindo lugares/papéis que parecem ser atribuídos aos meninos.

O conhecimento que aí se produz certamente não pode ser reduzido à lógica e à racionalidade, embora a comportem: comportamentos, características, atributos dos meninos são isolados e, ao mesmo tempo, opostos, comparados ao que é ser menina, ou ao que não é ser menino. No entanto, esta dimensão lógica não pode ser isolada da dimensão imaginária, nem dos sentidos que no jogo se produzem e que podem e/ou parecem ser extrapolados para a vida.

Situação “triplamente imaginária”? Narrativa (imaginária?) de uma situação (imaginária) em que meninas brincam de meninos brincando (outra situação imaginária). Os sentidos se mesclam e se confundem. A reprovação da mãe ao programa assistido na tv pela criança, ao engendrar a sua narrativa, assume também múltiplas significações. Ela é a fala do outro que, mais uma vez, estabelece o que é socialmente esperado de meninos e meninas; que critica a qualidade do programa assistido; ou que, simplesmente, não gosta de Power Rangers.

A narrativa da criança, por sua vez, é também uma construção imaginária. Ocorreu de fato, ou não, a situação narrada? Não importa. De qualquer forma, ao narrar a criança dispõe dos elementos de sua experiência, criando algo novo ou um novo sentido para aquilo que já é. E não podemos deixar de traçar uma outra função que esta narrativa parece cumprir na interlocução com a mãe. Sua narrativa pode ser tomada, ainda, como uma 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, brincadeiras. É impossível traçar aqui todas as possibilidades de sentido que emergem nesta belíssima e muito inteligente criação da criança. Assistir Power Rangers e brincar de Power Rangers, o conhecimento sobre o

“ser menina” e “ser menino” parecem ser elaborados e significados, sendo retomados pelas situações imaginárias. Podem ainda ser tomados como núcleo de uma construção argumentativa e, talvez, também servirem ao questionamento, à rejeição, à indagação e revisão de valores, posições, papéis, gostos, preferências.

Como diz Vygotsky (1996, p. 182), *“toda expressão tem uma segunda intenção. Todo discurso é uma alegoria”*. Retomando Stanislávski, ele trabalha com a idéia de que existe, por trás de todo texto, um subtexto – motivações, necessidades, desejos, estados de ânimo, etc. Assim, pensamento e significados não coincidem, embora o pensamento só se realize nas palavras. Ele diz, ainda: *“é preciso encontrar uma determinada construção de significados para expressar o pensamento”* (op. cit., p.184). Nós acrescentaríamos: para realizar o pensamento.

Por que, então, com o conhecimento – pensamento sobre o mundo – também não seria assim? Se *“o sentido das palavras muda também com o motivo”*, como separar o conhecimento – construído pela mediação da palavra – de seu sentido e de suas motivações? Castoriadis nos lembra que *“o homem é um ser que busca o sentido e, nesta busca, ele cria o sentido”*.

Conhecimento e imaginação, mais uma vez, não são opostos. Se o conhecimento de mundo elaborado pela criança lhe provê as bases sobre as quais constrói o seu *“edifício da fantasia”*, ele não prescinde da imaginação no processo mesmo de sua elaboração. O conhecimento do mundo não é obra só da razão. Implica operações da lógica e da racionalidade que, no entanto, por si mesmas não podem dizer o que será conhecido e para quê e, muito menos, qual o sentido das regularidades que elas encontram.

Como nos lembra Vygotsky:

“As conexões internas que existem entre imaginação e pensamento sobre o real leva-nos a um novo problema associado à volição ou à liberdade na consciência e na atividade humana. O potencial para a ação livre (...) é estreitamente conectado com a imaginação, com o cenário psicológico

único da consciência frente a frente com a realidade, que é manifestado na imaginação. Então, interconectados neste único nó, nós encontramos três dos maiores problemas da psicologia contemporânea, e particularmente da psicologia da criança contemporânea: o problema do pensamento, o problema da imaginação e o problema da vontade” (1987b, p. 349).

Diríamos, ainda, que estes problemas são também problemas da educação de nossas crianças, que tem se constituído em império do cognitivismo. Em nossas escolas, o pensamento está instituído como razão. Os “para quês” e sentidos do conhecimento, e todas as construções imaginárias aí implicadas, via de regra, permanecem à margem do processo educativo da criança. Os aspectos cognitivos da elaboração de conhecimento, parecem estar sendo privilegiados, em detrimento dos seus aspectos éticos e estéticos, que a relação com a imaginação põe em evidência. Busca-se conter a imaginação, disciplinando-a, o que talvez produza, entre outras coisas, um saber (saber?) que se constitui pela lógica ou pela repetição e que passa 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema das relações entre razão e imaginação talvez seja tão antigo quanto o pensamento do homem sobre si próprio. As tentativas de enfrentamento dessas questões, principalmente na filosofia, mas também na psicologia, na psicanálise, nos estudos literários, etc. têm sido muitas e variadas, desenhando um vasto cenário, no qual as indagações, reflexões e argumentos desenvolvidos neste trabalho se inserem de modo muito modesto.

Procuramos aqui enfrentar essa problemática a partir da psicologia do desenvolvimento, especificamente numa perspectiva histórico-cultural, levantando argumentos – no interior da própria teoria de Vygotsky – que possibilitam repensar a questão da racionalidade e da imaginação no desenvolvimento infantil. Tentamos vasculhar, parafraseando Vygotsky (1996), “no interior” e “em extensão e profundidade”, a lógica racional que predomina e que enreda, em muitos momentos, a visão de desenvolvimento e de conhecimento sobre o mundo, que se produziu no contexto de sua teoria. Nesta tentativa, puxamos (com o auxílio de outros interlocutores, “externos” à psicologia, mas que compartilham com Vygotsky premissas fundamentais) alguns fios, tecidos na própria teoria vygotskiana, que começam a des-enredar as malhas da racionalidade, clareando outros caminhos.

Assim é que a visão de significação presente em Vygotsky foi retomada, no intuito de evidenciarmos o lugar atribuído à linguagem na produção de conhecimento e na atividade da imaginação e os seus modos de funcionamento, suas não-coincidências (entre pensamento e linguagem, sentido e significado, palavra e

significação, etc.), seu caráter produtivo/criativo que permeiam as relações entre o homem e o mundo, alçando-as a uma dimensão simbólica e imaginária, que inviabiliza qualquer redução do conhecimento à lógica. Diríamos ainda que inviabiliza, dentro desta perspectiva teórica, qualquer possibilidade de, admitido um lugar à imaginação no processo de conhecimento, submetê-los – o conhecimento e a imaginação – ao predomínio da racionalidade.

É a visão do homem produtor (de sua existência material, de signos, de imagens e de sentidos) que permite articular esta argumentação que rompe com uma visão teleológica do desenvolvimento. Este é sempre construção, melhor dizendo, criação: “artística e semântica”, “de novas determinações” que não se colocam antecipadamente. O que o desenvolvimento produzirá, a cada vez, é determinado e determina as formas que, num dado momento, os homens se deram para viver e interagir. Neste processo de desenvolvimento, o conhecimento do mundo pela criança é inseparável de sua dimensão imaginária.

Muitos desdobramentos podem ser suscitados por essas reflexões, alguns dos quais apenas tangenciamos nesse trabalho: o processo de desenvolvimento da imaginação na criança e a (possível/tentativa) normatização/disciplinarização a que é submetida, em especial na escola, pela instituição social do pensamento como razão; o problema do funcionamento das imagens, em sua relação com a linguagem, no processo de pensamento; ou ainda, a necessidade de re-elaboração de nossa compreensão sobre o desenvolvimento cognitivo da criança.

Certamente muitos outros desdobramentos são ainda possíveis. A natureza da linguagem e da significação, tal como apareceram neste trabalho, nos faz acreditar que os sentidos possíveis deste texto – remissões intermináveis a outros textos e a outros sentidos - provavelmente escapem ao seu próprio autor. Mas se, na sua leitura, ele for transformado em um pequeno argumento, pelas réplicas que puder provocar, terá cumprido seu papel.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. **Estética de la creación verbal**. México, Siglo Veintiuno Editores, 1985 (2ª. ed.)

_____. **Speech Genres and Other Late Essays**. Austin, University of Texas Press, 1987 (2a. ed.).

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1990.

BERNIS, J. **A Imaginação – do sensualismo epicurista à psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1987.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, C. **A Criação Imaginária**. Porto Alegre, Artes e Ofícios, 1992.

CRUZ, M. N. **Palavras e Gestos no Jogo Interativo: um estudo dos processos de significação no cotidiano de um berçário de creche**. Dissertação de Mestrado. Campinas, UNICAMP, 1995.

- DOBRÁNSZKY, E. A. **No Tear de Palas: imaginação e gênio no século XVIII – uma introdução.** Campinas, Papirus, 1992.
- FONTANA, R. A. C. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula.** Campinas, Autores Associados, 1996.
- GAILLARD, F. *Genética e mito da gênese.* In **A ciência e o imaginário.** Brasília, Editora UnB, 1994.
- LISITA, V. M. S. S. *Representações sociais dos alunos e aprendizagem de conceitos históricos.* In Costa, C. B. & Machado, M. S. K. **Imaginário e História.** Brasília, Paralelo 15/Marco Zero, 1999.
- MILNER, M. *Metáforas e metamorfoses no imaginário científico: o exemplo da ótica.* In **A ciência e o imaginário.** Brasília, Editora UnB, 1994.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. **A Psicologia da Criança.** Rio de Janeiro, Bertrand-Brasil, 1989 (10^a. ed.).
- PINO, A. *Editorial.* **Educação e Sociedade.** Campinas, Cedes n. 71, 2000.
- REEVES, H. *Imagens de ação na física.* In **A ciência e o imaginário.** Brasília, Editora UnB, 1994.

SMOLKA, A. L. B. **A concepção de linguagem como instrumento: discutindo possibilidades e limites na perspectiva histórico-cultural.** Campinas, Unicamp. Mimeo.

SMOLKA, A. L. B., FONTANA, R. A. C., LAPLANE, A. L. F. & CRUZ, M. N. *A questão dos indicadores do desenvolvimento: apontamentos para discussão.* **Caderno de Desenvolvimento Infantil**, vol. 1, nº 1, pp. 71-76, 1994.

VARGAS, C. *Os anjos decaídos: uma arqueologia do imaginário pós-utópico nas canções da Legião Urbana.* In Costa, C. B. & Machado, M. S. K. **Imaginário e História.** Brasília, Paralelo 15/Marco Zero, 1999.

VIERNE, S. *Ligações tempestuosas: a ciência e a literatura.* In **A ciência e o imaginário.** Brasília, Editora UnB, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Psicología Del Arte.** Barcelona, Barral Editores, 1972.

_____ *The genesis of higher mental functions.* In Wertsch, J. **The concept of activity in soviet psychology.** Armonk, Nova Iorque, M.E. Sharpe, 1981.

_____ **A Formação Social da Mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1984.

_____ **Imaginación y el arte en la infancia.** México, Hispánicas, 1987^a.

_____ *Thinking and Speech. Problems of General Psychology.* In Rieber, R. & Carton, A. (eds.) **Collected works of L. S. Vygotsky.** Nova Iorque, Plenum Press, 1987b.

_____ **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1989.

_____ & LURIA, A. R. **Ape, primitive man and child: essays in the history of behavior.** Londres, Harvester Wheatsheaf, 1992.

_____ *Imagination and Creativity of Adolescent.* In Van der Veer, R. & Valsiner, J. **The Vygotsky Reader.** Cambridge, Blackwell, 1994.

_____ *Teoria e Método em Psicologia.* São Paulo, Martins Fontes, 1996.

_____ *Manuscrito de 1929. Educação e Sociedade.* Campinas, Cedes n. 71, 2000.

WALLON, H. **Do Acto ao Pensamento.** Lisboa, Moraes Editores, 1979.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky and Social Formation of Mind.**
Cambridge, Harvard University Press, 1985a.

_____ *La Médiation Sémiotique de la Vie Mentale: L.*
S. Vygotsky et M. M. Bakhtine. In Bronckart, J. P. et. al.
Vygotsky Aujourd'hui. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé,
1985b.

_____ & STONE, C. A. *The concept of internalization in*
Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions.
In Wertsch, J. V. (ed.) **Culture, Communication and**
Cognition. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

_____ **Vygotsky: The Ambivalent Enlightenment**
Rationalist. Worcester, Clark University, 1995, Mimeo.

YAGUELLO, M. *Introdução.* In Bakthin, M. **Marxismo e**
Filosofia da Linguagem. São Paulo, Hucitec, 1990.