

## Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski

*Maria Cecília Rafael de Góes e Maria Nazaré da Cruz\**

*... o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido.*

(Lev S. Vigotski)

Resumo: Neste trabalho comentamos as idéias sobre palavra e significação apresentadas por Lev Vygotski nas discussões relativas à formação de conceitos e às relações entre significado e sentido. Para tanto, focalizamos os três últimos capítulos do livro *Pensamento e Linguagem*, com o propósito de argumentar que sua discussão do sentido da palavra, apesar de brevemente exposta, pode ser tomada como referência para a reinterpretação das análises do funcionamento conceitual, as quais ele centra no significado das palavras. Esforços teóricos nessa direção permitem novas articulações entre as proposições do autor sobre elaboração conceitual, que estão mais orientadas para a cognição, e sobre ação criadora, que estão mais orientadas para a imaginação, trazendo assim uma perspectiva mais ampla para a busca de compreensão dos níveis elevados de pensamento e, conseqüentemente, para a investigação de práticas educacionais.

Palavras-chave: Formação de conceito; significado da palavra; sentido da palavra.

Abstract: In this paper we comment on the ideas about word and signification presented by Lev Vygotsky in the discussions related to concept development and to relationship between meaning and sense. To do so, we focus on the last three chapters of the book *Thinking and Speech*, in order to argue that Vygotsky's statements on the sense of the word, although briefly exposed, may be taken as a reference to the reinterpretation of the analyses of conceptual functioning, which he centers on the meaning of words. Theoretical efforts in this direction allow further articulations between the author's propositions about concept elaboration, which are more oriented to cognition, and the ones about creative action, which are more oriented to imagination, thus bringing a broader perspective for the understanding of higher levels of thinking and, consequently, for the investigation of educational practices.

Key words: Concept formation; word meaning; word sense.

\* Professoras do Programa da Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. [mcrgoes@unimep.br](mailto:mcrgoes@unimep.br)/[mncruz@unimep.br](mailto:mncruz@unimep.br)

## Introdução

Em seu livro *Pensamento e Linguagem*, Vigotski<sup>1</sup> reafirma a centralidade do signo na formação dos processos humanos e põe em evidência o forte papel da palavra (VYGOTSKI, 1993a). No último capítulo, *Pensamento e Palavra*, o autor retoma e expande algumas das elaborações dos capítulos precedentes e de trabalhos anteriores, mas traz novas considerações, entre as quais se salienta a noção de *sentido* da palavra, que ele concebe como fundamental para a compreensão da *dinâmica dos significados* da linguagem verbal.

Na abordagem histórico-cultural há vertentes que exploram uma linha mais semiótica na interpretação das idéias de Vigotski<sup>2</sup>. Entretanto, nem sempre a noção de sentido ganha maior visibilidade, seja porque o interesse se orienta preferencialmente para outras proposições sobre o signo ou a linguagem, seja porque sua menção é diluída em meio a diferentes questões presentes na obra do autor. Como exemplo disso, Luria (1993) escreve, 48 anos depois da morte de Vigotski, o Epílogo do volume II das *Obras Escogidas*, no qual se encontra o livro em questão, e apresenta importantes comentários sobre os vários capítulos; mas, ao tratar do *Pensamento e Palavra*, faz uma referência breve à questão do sentido, indicando apenas que, além das funções de designação e de significação, é preciso considerar o sentido, que seria “outro aspecto funcional da palavra, não menos importante” ou seria “o significado interior que a palavra tem para o falante e que constitui o *subtexto* da expressão” (p. 464, ênfase do autor). Ramirez Garrido (1993), no Prólogo desse mesmo volume, lembra e acolhe parcialmente críticas dirigidas a Vigotski por conta de sua excessiva valorização do signo; entretanto, afirma a riqueza da visão semiótica de Vigotski, que “pertence a esse escasso grupo de estudiosos empenhados em descrever e explicar a vida consciente em termos dialogais” (p. v). Apesar desse reconhecimento, não se detém na noção de sentido.

É compreensível que outros temas ocupem mais os dois comentadores, dado que o sentido é discutido em algumas páginas, já no final do livro. No entanto, a nosso ver, nessas páginas Vigotski traz proposições de grande relevância e abre possibilidades de um redimensionamento ou retroalimentação de suas teorizações anteriores. Por essa razão nos propomos, aqui, a explorar a argumentação do autor a respeito do sentido, naturalmente sem a pretensão de um comentário exaustivo,

1. Empregaremos a grafia do nome do autor “Vigotski”, mas indicaremos outras grafias nas citações e referências, de acordo com as fontes bibliográficas.

2. A valorização da dimensão semiótica na obra de Vigotski é encontrada, sob diferentes ângulos de interpretação, em vários autores/comentadores. Vale mencionar os trabalhos de Wertsch (1985), Kozulin (1994) e a edição especial da revista *Enfance* (1989). Quanto a autores brasileiros, remetemos o leitor ao levantamento bibliográfico realizado por Mainardes e Pino (2000) e ao livro de Pino (2005).

e consideramos suas repercussões para as análises relativas à formação de conceitos. Para tanto, retomamos sucintamente os capítulos 4 e 5, no que diz respeito a conceito e significado, e nos detemos no capítulo 7, em trechos nos quais a relação entre significado e sentido é abordada. Como nosso intuito é expor uma certa leitura dessas passagens dos textos de Vigotski, iremos usar o recurso de muitas citações literais, o que consideramos necessário para aproximar ou contrapor suas afirmações.

### ○ significado da palavra e o conceito

No estudo da formação de conceitos, Vigotski aborda criticamente duas tendências metodológicas, problematizando os modos como elas concebem as relações entre a palavra e o objeto. Indica que uma delas, que procura investigar o processo de formação do conceito por meio da definição verbal, equivoca-se ao omitir o material sensível ao qual a palavra se relaciona, enquanto a outra, que se restringe às respostas frente ao material sensível, erra ao omitir a participação da palavra. Ele recusa, desse modo, tanto a identificação entre o pensamento e a linguagem, implicada no método da definição verbal, quanto a interpretação de que o conceito é produto do raciocínio lógico, sem a participação da palavra, o que simplifica o processo de abstração. Afirma que somente “sobre a base do emprego da palavra como meio de formação do conceito, surge a singular estrutura significativa que podemos chamar de conceito genuíno” (VYGOTSKI, 1993a, p. 178). A relação entre o material sensível e a palavra é afirmada como necessária e distintiva da conceitualização.

Logo, para Vigotski, não há conceito sem atividade semiótica verbal. É esta que possibilita modos de conhecer específicos do homem. Embora outros signos – que não os verbais – possam mediar o conhecimento humano, ele vincula explicitamente o conceito à palavra. O conceito tem uma origem social e sua formação envolve antes a relação com os outros, passando posteriormente a ser de domínio da própria criança. Primeiro, a criança é guiada pela palavra do outro e, depois, ela própria utiliza as palavras para orientar o seu pensamento.

No início do desenvolvimento da elaboração conceitual, a palavra da criança possui apenas uma função nominativa, designativa, que implica a referência objetiva. Semanticamente, o significado possibilita a remissão a objetos, independentemente de um funcionamento categorial, em que os significados têm alto nível de generalidade. Esta independência é fundamental para a imersão da criança nas interações verbais, já que o acordo entre criança e adulto sobre o referente da palavra garante a possibilidade de compreensão mútua, apesar das diferenças de formas de significação dos sujeitos.

Portanto, a aprendizagem de uma nova palavra pela criança é apenas o início de um longo processo de desenvolvimento. Embora o significado da palavra seja sempre um ato de generalização, ele se modifica constantemente à medida que a criança se depara com novas situações de utilização da palavra e que seus processos intelectuais de abstração e generalização progridem. Por conseguinte, ainda que a elaboração conceitual se inicie precocemente na infância, o que encontramos são apenas formações intelectuais que funcionam como se fossem conceitos verdadeiros. Nos usos que faz da palavra, em situações comunicativas, a criança obtém um resultado bastante semelhante ao dos adultos, mas as operações intelectuais que utiliza são distintas. Mesmo que as pautas de generalização e de transformação do significado da palavra sejam-lhe apresentadas por aqueles que a cercam, a criança elabora segundo seu modo de pensar, pois não é ainda capaz de assimilar prontamente os modos de pensar dos adultos.

Recordemos que as palavras da fala infantil coincidem com as dos adultos quanto à sua atribuição a um objeto, mas não quanto a seu significado, e por isso não temos fundamento algum para conferir pensamento abstrato à criança que utiliza palavras abstratas. (VYGOTSKI, 1993a, p. 175).

A elaboração conceitual da criança desenvolve-se através do que Vigotski chamou *pensamento por complexos e conceitos potenciais*. O pensamento por complexos constitui a base da generalização, ao unificar sob a palavra impressões dispersas. Neste caso, as relações que a criança estabelece entre os elementos da realidade são concretas e factuais – e não abstratas e lógicas, como o serão nos conceitos verdadeiros. A característica em que ela fundamenta a reunião desses elementos sob um mesmo signo não é estável, o que resulta em agrupamentos semelhantes a famílias, coleções ou cadeias de objetos. Já os conceitos potenciais encontram-se na origem da abstração, uma vez que, neste caso, a criança passa a reunir os objetos com base em um único atributo, mais estável e que não se perde facilmente entre os outros. É o domínio da abstração, em conjunto com o pensamento por complexos, que permite à criança desenvolver-se em direção aos conceitos verdadeiros.

No tratamento dessas etapas, Vigotski configura as diferentes formas de generalização envolvidas nas funções indicativa e significativa da palavra. Ao expor seus estudos sobre as noções de conceito espontâneo e conceito científico, ele se orienta mais para examinar a generalização em termos dos planos empírico-concreto e abstrato de pensamento.

Em suas análises, propõe que os conceitos espontâneo e científico dizem respeito a processos diferentes, ou seja, não são itens conceituais que, por si, seriam enquadrados numa ou noutra classe. Enquanto os conceitos espontâneos são

elaborados nas situações de utilização da linguagem, nas relações cotidianas, os científicos tornam-se acessíveis principalmente nas relações escolarizadas, pela mediação deliberada e explícita de um adulto que visa a aquisição pela criança de conhecimentos sistematizados. Como parte de sistemas explicativos mais amplos, organizados logicamente, os conceitos científicos demandam, em sua elaboração, operações lógicas complexas, que ainda não são dominadas pela criança. Desse modo, o aprendizado de conceitos sistematizados na escola transforma todo o processo de elaboração conceitual, afetando, inclusive, os conceitos cotidianos, na medida em que pode acrescentar-lhes sistematicidade e reflexividade. Portanto, os dois processos diferem, mas correm em paralelo, pois afetam-se mutuamente durante o desenvolvimento.

Conceitos científicos e espontâneos implicam atitudes distintas em relação ao objeto. Os conceitos espontâneos são sempre impregnados de experiência no enfrentamento da criança com as coisas. A criança não tem consciência deles, pois centra-se nos objetos a que se referem e não no seu próprio ato de pensamento. Ela usa a palavra de forma adequada, mas não pode ainda utilizá-la com consciência e deliberação, porque é incapaz de elevar-se acima do significado situacional da palavra. Assim, ao lidar com conceitos do cotidiano, ela freqüentemente entra em contradição quando é levada a pensar sobre eles, porque ainda não sabe considerá-los no plano das abstrações.

Já no processo de formação do conceito científico, a atenção orienta-se para a relação de um conceito com outros, num sistema que implica uma nova estrutura de generalização, configurada pela hierarquia de relações supra-ordenadas, subordinadas e coordenadas. O uso consciente e deliberado do conceito somente emerge quando passa a fazer parte desse sistema. De início isso ocorre em termos rudimentares. Há todo um caminho de transformações para que os níveis de generalidade e a sistematização se refinem. Mesmo assim, o domínio crescente desses sistemas hierárquicos de relações entre conceitos produz uma percepção generalizante, de conexões supra-empíricas, necessária à conscientização da criança sobre seus próprios processos mentais que pode, depois, ser transposta para outras esferas de conhecimento.

Os conceitos científicos, que no início de seu desenvolvimento são esquemáticos e desprovidos da riqueza advinda da experiência, ganham vitalidade e concretude em sua relação com os conceitos espontâneos. Por outro lado, as características do processo de construção de conceitos científicos transformam os espontâneos em termos de sistematicidade e reflexividade.

Nas duas interpretações sobre o conceito – modos de funcionamento conceitual e conceitos espontâneos e científicos – o autor dá ênfase à generalização e ocupa-se do significado, embora a remissão à palavra seja mais explícita na primeira delas e mais subentendida na segunda. Entrelaça, de maneira dinâmica, generalização e abstração, porém delinea a transformação de operações intelectuais como uma

trajetória de crescente estabilização das formas de conhecer a realidade. No tocante a essa questão, julgamos que suas idéias sobre o significado, no âmbito da relação com o sentido, trazem repercussões relevantes para a problemática da conceitualização.

### ○ significado e o sentido da palavra

Em *Pensamento e Palavra*, capítulo 7, Vigotski retoma a distinção das raízes genéticas de pensamento e linguagem e menciona o debate sobre o princípio da vida e atividade humana: “no início foi *a palavra*” (do texto bíblico) *versus* “no início foi *a ação*” (de Goethe).

O autor reconhece o imprescindível vínculo do pensamento com a ação, porém reafirma a importância da palavra, prototípica da atividade semiótica humana, concluindo que a ênfase dada por H. Gutzman – *No início foi a ação* – é a formulação mais correta do problema, pois “a palavra representa a fase superior do desenvolvimento humano, acima da mais elevada forma de ação” [...] “está mais próxima do final que do início do desenvolvimento. A palavra é o fim em que a ação culmina” (VYGOTSKI, 1993a, p. 345). Ou seja, a atividade humana impregnada pelo signo, sobretudo o verbal, transforma-se em sua estrutura e função e configura a especificidade do humano na filogênese e na ontogênese.

Ao atribuir esse lugar conceitual à palavra, Vigotski toma o significado como foco de consideração. Um dos esforços teóricos centrais, ao longo do livro, está na discussão do significado da palavra, caracterizado como “unidade de análise” da relação entre pensamento e linguagem. O significado pertence às esferas tanto do pensamento quanto da linguagem, pois se o pensamento se vincula à palavra e nela se encarna, a palavra só existe se sustentada pelo pensamento.

O autor define o significado da palavra como uma generalização, que reflete a realidade num processo diferente daquele que envolve o sensorial e o perceptual, que prenderiam o homem às condições situacionais imediatas. Por isso, a generalização é concebida como o fundamento e a essência da palavra.

Na consideração das visões sobre o significado, Vigotski critica duas matrizes teóricas importantes, a associacionista e a estruturalista.

Diante da primeira perspectiva, argumenta que o significado não se forma por associação entre a palavra e a coisa denominada, não decorre de mera repetição de associações. Um dos principais equívocos dessa interpretação está em que a formação do significado é um ato associativo como qualquer outro: “a palavra evoca seu significado com a mesma exatidão com que o casaco de uma pessoa evoca essa pessoa ou o aspecto exterior de uma casa evoca as pessoas que a habitam” (VYGOTSKY, 1993a, p. 289). Por esse mecanismo, o significado se estabelece a partir de um determinado momento, mas não se desenvolve efetivamente, pois,

embora a associação possa admitir mudanças em termos de ampliar ou restringir o significado, essas mudanças são quantitativas e externas, não qualitativas. Para admitir transformações qualitativas, a relação associativa “teria que *deixar de ser o que é*, uma associação” (VYGOTSKY, 1993a, p. 290, ênfase nossa).

Oposta a essa perspectiva ergue-se outra, que avança na interpretação do pensamento, mas permanece limitada quanto à palavra ao considerá-la um componente igual aos demais de uma estrutura. A limitação está em que, nessa perspectiva, “a palavra e o objeto que ela designa formam uma mesma estrutura, idêntica a qualquer outra relação estrutural entre objetos” (VYGOTSKY, 1993a, p. 293). Retomando o mesmo exemplo usado para criticar o associacionismo, Vigotski diz que, nessa segunda visão, o casaco e a pessoa se inserem numa estrutura, assim como a palavra e a coisa que ela designa. A especificidade da palavra se perde, pois seu vínculo com o significado fica situado no campo das relações estruturais entre objetos, de maneira indiferenciada. Por isso, “todos os gatos são pardos na obscuridade das relações estruturais, da mesma forma que antes resultava impossível distingui-los na obscuridade do associacionismo universal” (VYGOTSKY, 1993a, p. 294).

Assim, essas visões não esclarecem sobre os laços entre o significado da palavra e seu referente, nem atribuem condição especial à palavra, concebendo-a como um objeto entre outros, quer nas relações associativas quer nas estruturais. Ademais, não dão conta de explicar o significado em processo, em sua história de formação, ou seja, nas transformações pelas quais passa no desenvolvimento do indivíduo e dos grupos sociais.

Nenhuma dessas orientações toma em consideração o aspecto decisivo, o básico e essencial da natureza psicológica da palavra, o que a converte em palavra e sem o qual deixa de sê-lo: representa uma generalização, um modo completamente distinto de refletir a realidade na consciência. Em segundo lugar, todas essas teorias consideram a palavra e seu significado independentemente de seu desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1993a, p. 295)

Em suma, o autor opõe-se a essas matrizes tanto por negligenciarem a especificidade da palavra, seu estatuto especial em meio às coisas do mundo e em meio aos processos humanos, quanto por serem a-históricas.

Entremeadas nessa discussão, outras elaborações revelam sua preocupação maior com a *dinâmica* dos significados na linguagem em ocorrência, o que o leva a focalizar o *sentido* da palavra<sup>3</sup>.

3. Comentadores de Vigotski como, por exemplo, Wertsch (1985) e Kozulin (1994), indicam que essa distinção corresponde aos termos russos “znachenie” (significado) e “smysl” (sentido).

O sentido é tematizado por Vigotski principalmente para estabelecer distinções e relações entre linguagem interna e externa, as características funcionais e estruturais da fala para o outro e para si. Nessa discussão salienta a significação da palavra no contexto de seu uso e nas condições de interação dos falantes.

As palavras não podem ser consideradas fora de seu acontecimento concreto, pois a variação dos contextos de ocorrência faz com que os sentidos sejam ilimitados e, de certa forma, mostrem-se sempre inacabados. Esses argumentos apóiam-se em parte na noção de relação sentido-contexto, emprestada de F. Pauhlan. No texto escrito, por exemplo: “A palavra ganha sentido no contexto da frase, mas a frase ganha sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo o deve ao contexto do livro e o livro o adquire no contexto de toda a criação do autor”; além dessa dependência contextual, “o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada qual e da estrutura interna da personalidade” (VYGOTSKI, 1993a, p. 333).

A idéia de “contexto” ganha densidade com uma sinalização clara da impossibilidade de tratar a palavra fora das condições de produção do dizer e da interpretação do que é dito. Todavia, no desdobramento da argumentação, o autor deixa dúvidas sobre o estatuto de cada noção – significado e sentido – e sobre a relação entre elas. Por vezes, ao discutir fala externa e fala interna, estabelece contraposições excessivas entre o *ilimitado* dos sentidos e a extrema *estabilidade* do significado, ressaltando que o *típico* da fala interna, o predomínio do sentido, seria *ocasional* no discurso para o outro, em que a tendência seria para aderir ao significado<sup>4</sup>.

As dúvidas quanto à relação entre instâncias de predomínio e de subordinação das duas noções atenuam-se quando Vigotski as discute em acontecimentos dialógicos de vários tipos, aportando trechos de conversação em obras literárias (como as de Dostoievski e Tolstoi), mencionando situações cotidianas de uso da linguagem e mostrando o caráter dinâmico da significação na interlocução, nos mal entendidos ou na fina sintonia entre falantes. O caráter dinâmico da palavra, concretizada no acontecimento das interações verbais, re-situa a relação significado-sentido:

Esse enriquecimento do significado da palavra com o sentido acrescentado, procedente do contexto, é o princípio essencial da dinâmica dos significados da palavra. A palavra está inserida num contexto do qual toma seu conteúdo intelectual e afetivo, impregna-se desse conteúdo e passa a significar

4. Vigotski detém-se em peculiaridades semânticas e sintáticas da linguagem interna e da externa; apesar de sua importância no capítulo, elas não são aqui examinadas, porque não se inserem no propósito deste trabalho.

*mais* ou *menos* o que significa isoladamente e fora do contexto: *mais*, porque se amplia seu repertório de significados, adquirindo novas áreas de conteúdo; *menos*, porque o contexto em questão limita e concretiza seu significado abstrato. (VYGOTSKI, 1993a, p. 333, ênfase nossa).

Nessa linha de argumentação, há momentos em que o sentido da palavra passa até mesmo a subordinar o significado, que “não é mais que uma potência que se realiza na linguagem viva [...] é apenas uma pedra no *edifício do sentido*” (VYGOTSKI, 1993a, p. 333, ênfase nossa), enquanto o sentido definido como

a soma de todos os eventos psicológicos evocados na consciência graças a ela [palavra]. Portanto, o sentido é sempre uma formação dinâmica, variável, que tem diversas zonas de estabilidade diferente. O significado é *apenas uma dessas zonas do sentido*, a mais estável, coerente e precisa. (p. 333, ênfase nossa).

Na riqueza dessa formulação, apesar dos aspectos lacunares ou ambíguos já mencionados, a polissemia é posta no centro da linguagem – tanto interna como externa, apesar de suas diferenças funcionais e estruturais. Fica sugerido, mais geralmente, que a relação entre significado e sentido é uma dialética de forças que compõem a significação da palavra, que não deve ser ignorada no estudo de qualquer dos processos humanos.

Não se trata de dizer que Vigotski trouxe uma grande inovação para a discussão em si, existente em sua época, sobre o sentido, mas que renovou sua visão histórico-cultural ao atribuir a essa noção um lócus teórico central. Dessa maneira, apesar de posteriormente explorada, ela se impõe como referência para suas proposições anteriores, demandando alguns redimensionamentos importantes.

### Conceito, significado e sentido: implicações educacionais

As derivações do pensamento de Vigotski para a educação escolar variam no que concerne à atenção dada à noção de sentido, o que naturalmente não resulta apenas do ângulo de leitura dessa questão específica, mas da forma pela qual se interpreta o conjunto de suas teses e proposições. É esperada a diversidade de assimilações de qualquer teoria, ainda que possamos julgar umas mais admissíveis que outras. Se usarmos o critério da localização da linguagem no arcabouço teórico de Vigotski, notamos leituras distintas, que se desdobram em diferentes implicações educacionais.

Muitos dos trabalhos de Vigotski, além de *Pensamento e linguagem*, põem problemas para um aporte que apague a dimensão semiótica ou a linguagem verbal

na compreensão sobre o funcionamento conceitual (por exemplo, no estudo das funções psíquicas superiores – VYGOTSKI, 1995). Adicionalmente, nos capítulos que comentamos, surgem obstáculos para o leitor que enfatiza somente o *significado* no processo de significação ou refere-se a um sentido caracterizado fora do plano verbal (à semelhança do que faz COLL, 1994, ao defini-lo como o “caráter experiencial” da aprendizagem).

Algumas leituras que efetivamente destacam a noção de sentido têm envolvido a articulação entre idéias de Vigotski e de Bakhtin, bastante divulgada desde a década de 1990 até o momento. Essa articulação tem sido estabelecida de diversas maneiras em trabalhos voltados para o espaço escolar (por exemplo, SMOLKA 1988; KRAMER, 1993; JOBIM E SOUZA, 1994) e, particularmente, em estudos que visam examinar a formação de conceito (por exemplo, FONTANA, 1996; MACHADO, 1999)<sup>5</sup>.

Esse não é, certamente, o único caminho para a consideração do sentido, mas o julgamos uma expansão profícua para a abordagem histórico-cultural, na qual inclusive nos apoiamos em vários de nossos trabalhos. Entretanto, a esse respeito, fazemos duas ponderações. A primeira é relativa à impressão de que, muitas vezes, a importância do sentido para Vigotski fica atenuada pela maior visibilidade dada às contribuições de Bakhtin, o que é compreensível em vista da abrangência e profundidade de suas formulações. O leitor pouco familiarizado pode deduzir que só importa atentar para a essa noção no segundo autor; o leitor familiarizado e não interessado na aproximação entre os dois autores pode descartar a necessidade de examinar sua relevância *em* Vigotski. A segunda ponderação aponta para o fato de que colocar Vigotski em diálogo com outros autores é tão fundamental quanto colocar em diálogo os seus próprios textos entre si (ainda que a posição interpretativa não esteja isenta do inescapável efeito da incorporação de idéias de muitos teóricos).

Por esse motivo nos detivemos, na seção anterior, na argumentação de Vigotski sobre significado-sentido, com a intenção de registrar que, se ele disse pouco sobre o sentido, esse pouco configura uma espécie de *divisor de águas* em sua teorização<sup>6</sup>.

Trazendo novamente a interpretação dos processos de conceitualização, vemos que são distintos os modos pelos quais Vigotski trata a palavra e a significação nos

5. Não incluímos as articulações feitas com modelos interacionistas-comunicacionais, pois isso demandaria uma discussão que foge ao interesse maior deste trabalho. Entretanto, lembramos as críticas de Rojo (2001) a opositores da visão vigotskiana ou neovigotskiana da interação verbal, os quais identificam interação com ação e linguagem com conversação; os comentários da autora são pertinentes também àqueles que se apóiam no pensamento de Vigotski e dão esse mesmo tratamento à linguagem, reduzindo a significação ao aqui e agora e aos encontros face a face.

6. Cabe recordar que as pesquisas que embasaram os capítulos 5 e 6 foram feitas antes de 1934 e, ainda, que o livro contém textos que foram produzidos em diferentes momentos, conforme esclarecem as notas da edição russa, traduzidas em Vygotki (1993a, p. 13-14).

dois tópicos comentados. Ao explorar as relações entre palavra e conceito, ele examina as transformações da significação da palavra, centrando-se no *significado*; em *Pensamento e Palavra*, a significação passa a abranger os enlaces entre *significado* e *sentido*. Se recorrermos a esses enlaces numa releitura das proposições a respeito dos conceitos, surgem indagações e idéias instigantes para uma expansão no tratamento do tema.

No tratamento da formação de conceitos, Vigotski compromete-se com uma abordagem processual, pois busca demonstrar que o conceito tem uma história, na vida do indivíduo e do grupo social; está interessado nas transformações das formas de conhecer; caracterizando a instabilidade em cada etapa de funcionamento conceitual; e até relativiza a sucessão de etapas, como ao dizer que no adolescente e no adulto ocorre o pensamento por complexos e que o alcance do pensamento elevado tem a ver com a lógica dialética, e não com a formal.

Apesar da valorização do processo e não dos produtos, notamos que, na indicação da força dos vínculos entre palavra, conceito e generalização, a elevação na capacidade de conceitualizar parece correlacionar-se com o alcance progressivo de maior *estabilidade* dos significados, no qual está envolvida a sistematização ou a inserção do conceito num sistema de relações entre níveis hierárquicos de generalidade, em significações categoriais cada vez mais consolidadas.

Arriscando uma suposição, parece-nos que os dois capítulos de Vigotski sobre o conceito podem levar a pensar que o compromisso da escola (desejável) seria *predominantemente* o de um trabalho sobre o significado – a zona estável dos sentidos –, dirigido a um disciplinamento da polissemia por meio de circunscrições e expansões necessárias para o propósito de estabelecer uma direção de elaboração sobre o objeto de conhecimento – na aproximação do pensamento verdadeiramente conceitual, sistematizado e categorial. De fato, ensinar conhecimentos sistematizados e culturalmente valorizados é compromisso da escola. Contudo, quando agregamos a noção de sentido, esse compromisso se expande, abrangendo diversas formas de trabalho sobre o campo da significação.

Diante do que o autor propõe a respeito do sentido, as interpretações sobre formação de conceitos passam a requerer tentativas de incorporar a tensão entre forças dispensoras e estabilizadoras de sentidos e de rever pontos importantes da interpretação do desenvolvimento conceitual, entre os quais está a participação que o sentido tem no pensamento de alta generalidade ou categorial e na articulação dos âmbitos do vivencial e do categorial, que dão fundamento respectivamente aos conceitos cotidianos e científicos.

Esses aprimoramentos exigem ainda maiores investigações; contudo uma direção fica estabelecida já na exposição do autor. Se o conceito se constrói numa indispensável relação com a significação da palavra, então o conhecimento sobre o mundo não pode ser reduzido apenas à zona mais estável do campo dos sentidos –

aquela do significado. Se a generalização é o ato fundamental que constitui a palavra e o conceito, ela não deve ser concebida fora do movimento de dispersão e de criação de múltiplas significações. Se a categorização da realidade é construída sobre a base de experiências vivenciais concretas, ela não deixa de ser atravessada pelo caráter dinâmico da significação, que tem lugar no contexto da cultura, em suas condições estáveis e instáveis, e que se refletem no acontecimento da interação verbal, em suas condições específicas de ocorrência e nas vicissitudes das motivações e características de personalidade dos sujeitos.

A tentativa de contrapor e entretecer diferentes textos de Vigotski encontra-se igualmente no âmbito da relação cognição-imaginação, que pode ser vista de forma análoga (não equivalente) à questão da relação significado-sentido e que também conduz à reconsideração de um movimento do conceito que se daria somente na direção da estabilidade lógico-categorial.

Ao abordar a relação entre cognição e imaginação na infância e na adolescência (VIGOTSKII 1987; VYGOTSKI, 1993b; 1996), o autor afirma que esses processos distinguem-se, mas não se opõem; pelo contrário, interpenetram-se. Valoriza o pensamento realista, com a ressalva de que uma compreensão “mais profunda na realidade exige uma atitude mais livre da consciência frente aos elementos dessa realidade” (VYGOTSKI, 1993b, p. 438). Para ele, a imaginação é fundamental no alcance de um nível elevado do pensamento, porque torna possível operar com imagens que não estão na realidade percebida. Nenhuma cognição acurada da realidade é possível sem um certo elemento de imaginação e, por outro lado, a criação artística ou a invenção demandam a participação tanto da imaginação quanto do pensamento realista. Esse pensamento implica, sim, operações da lógica e da racionalidade; todavia o desenvolvimento humano abrange ao mesmo tempo a ação criadora, que possibilita a produção artística, científica e técnica. Portanto, o conhecimento do mundo não é obra só da razão, o que leva Vigotski a concordar com A.S. Pushkin, que “já dizia com todo acerto que a imaginação é tão necessária para a geometria como para a poesia” (VYGOTSKI, 1996, p. 208).

As idéias de que a imaginação enriquece o conhecimento da realidade e favorece a atuação sobre ela; de que a elaboração conceitual e a ação criadora são atividades interdependentes e igualmente necessárias ao desenvolvimento do aluno; de que o instável e a diversidade da significação estão presentes na assimilação dos conhecimentos escolares – todas essas idéias devem vincular-se à projeção de uma escola desejável e de seus compromissos, pois avigoram critérios de referência – teóricos, políticos, metodológicos – para a busca de uma educação guiada pela indissolubilidade entre o conhecer e o transformar, de ações pedagógicas mais efetivas e de diretrizes promissoras para o ensinar-aprender.

## Comentários finais

A partir da curta e densa discussão do autor sobre o sentido, a questão do conceito foi aqui destacada por sua relevância para a teorização sobre a formação do psiquismo e por nosso interesse no estudo de processos que se dão nas instâncias educacionais, que participam da formação do indivíduo. Por outro lado, estes comentários servem também para sugerir as muitas possibilidades de fazer repercutir essa discussão sobre outras idéias do autor.

Com a ênfase na polissemia da palavra, Vigotski reitera o fundamento da formação humana nas condições concretas de vida e na história da vida social, pois o signo não é uma entidade abstrata; sua materialidade é preservada e reafirmada, visto que o jogo de sentidos é um processo de produção e interpretação em que o indivíduo está imerso na cultura. Mas o autor não apenas reitera; abre novas possibilidades teóricas, como tentamos mostrar.

O acréscimo da problemática do sentido coloca desafios para o estudo dos processos humanos fundado nas teses centrais. A proposição da gênese nas relações sociais torna-se mais complexa, pois o estudo das determinações da formação cultural do indivíduo deve admitir o jogo de forças unificadoras e dispersadoras dos processos coletivos de significação, coerentemente com uma das diretrizes metodológicas de Vigotski, referente à explicação científica como o estabelecimento de relações dinâmico-causais. Também nas teses sobre a internalização e a mediação social, é preciso considerar que nem os outros dos encontros face a face nem os outros das inúmeras formas de vivência no grupo social são sujeitos “monossêmicos” e, portanto, a conversão de experiências intersubjetivas não consiste na transformação de algo semioticamente “estável”.

Por fim, essa linha de leitura – que ressalta o sentido – sugere que as páginas finais de *Pensamento e Linguagem* constituem, por assim dizer, o início de um outro livro ou a antevisão de um redirecionamento teórico profundo. O próprio Vigotski faz um anúncio disso, ou confirma essa impressão, no Prefácio do livro. Apesar de não se referir especificamente à noção de sentido, ele admite que seus estudos sobre o problema do pensamento e da linguagem o conduziram a uma nova teoria psicológica da consciência, apenas esboçada, e acrescenta: “A esta última questão dedicaremos unicamente breves palavras *ao final do livro, interrompendo a investigação em seu umbral.*” (VYGOTSKI, 1993a, p. 13, ênfase nossa). Reporta-se ao final do texto (que contém a discussão sobre significado e sentido), admite a interrupção (termo que talvez reflita o reconhecimento do limite posto por sua condição de saúde) e sinaliza a necessidade de outras teorizações que ultrapassem esse umbral.

## Referências bibliográficas

- COLL, César. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Trad. de E. O. Dihel. Porto Alegre: Artes Médicas 1994, 159 p.
- ENFANCE. L. Vygotski. Paris, v. 42, n. 1/2, p. 31-38, julho de 1989.
- FONTANA, R.A.C. *A mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 1996, 176 p.
- JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papyrus, 1994, 173 p.
- KOZULIN, Alexander. *La psicología de Vygotski – biografía de unas ideas*. (trad. J.C.V. Crespo). Madri: Alianza Editorial, 1994, 294 p.
- KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993, 213 p.
- LURIA, Alexander R. Pós-fácio. In: Vygotski, L.S. *Problemas de Psicología General – Obras Escogidas – v. II* (edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri: Visor, 1993, p. 451-470.
- MAINARDES, Jefferson; PINO, Angel. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. XXI, n. 71, p.255-269, julho de 2000.
- MACHADO, Andréa H. *Aula de Química – discurso e conhecimento*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999. 200 p.
- PINO, Angel. *As marcas do humano –às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotski*. São Paulo: Cortez, 2005, 303 p.
- RAMIREZ GARRIDO, J.D. Prólogo a la edicion em lengua castellana. In: Vygotski, L.S. *Problemas de Psicología General – Obras Escogidas – volume II* (edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri: Visor, 1993, p. i-vii.
- ROJO, Roxane H.R. Enunciação e interação na ZDP: do nonsense à construção dos gêneros de discurso. In: MORTIMER, E.F. e SMOLKA, A.L.B. (orgs.) *Linguagem, cultura e cognição – reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 89-106.
- SMOLKA, A.L.B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez/Editora UNICAMP, 1988, 127 p.
- VIGOSTSKII, Lev S. *Imaginación y el arte en la infancia*. Cidade do México: Hispánicas, 1987, 120 p. (original de 1930).
- VYGOTSKI, Lev S. Pensamiento y lenguaje. In: VYGOTSKI, Lev S. *Problemas de Psicología General – Obras Escogidas – v. II*. (edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri: Visor, 1993a, p. 11-348. (original de 1934).
- VYGOTSKI, Lev S. La imaginación y su desarrollo em la edad infantil. In: VYGOTSKI, Lev S. *Problemas de Psicología General – Obras Escogidas – v. II*. (edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri: Visor, 1993b, p. 423-438. (original de 1932).

VYGOTSKI, Lev S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, Lev S. *Problemas del desarrollo de la psique – Obras Escogidas* – v. III. (edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri: Visor, 1995, p. 11-340. (original de 1931)

VYGOTSKI, Lev S. Imaginación y creatividad del adolescente In: VYGOTSKI, Lev S. *Psicología Infantil – Obras Escogidas* – v. IV. (edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri: Visor, 1996, p. 205-223. (original de 1931)

WERTSCH, James V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985, 262 p.

*Recebido em 02 de março de 2006 e aprovado em 28 de abril de 2006.*