

**AS IMPLICAÇÕES DO FUNCIONAMENTO IMAGINATIVO PARA A  
FORMAÇÃO DE CONCEITOS**

**THE IMPLICATIONS FOR THE FUNCTIONING OF THE IMAGINATIVE  
CONCEPT FORMATION**

**Gláucia Uliana Pinto<sup>1</sup>**

**Resumo:** O texto busca explorar o papel da imaginação na formação de conceitos escolares pela criança. Considerando a proposição de L. S. Vigotski sobre o princípio da interfuncionalidade, pelo qual as funções psíquicas afetam-se umas às outras numa relação de interdependência, entende-se que as relações estabelecidas entre os processos de imaginação, cognição e linguagem são fundamentais à elaboração conceitual. A pesquisa de campo consistiu na observação das aulas de uma classe do quarto ano do ensino fundamental. Por meio da abordagem microgenética, as análises dos registros buscaram examinar o curso dos diálogos e ações entre crianças, bem como entre professora e crianças, com o intuito de captar indicadores do funcionamento imaginativo durante o trabalho com conceitos.

**Palavras-chave:** Imaginação. Formação de Conceitos. Dinâmica Discursiva. Educação Escolar.

**Abstract:** The text explores the role of imagination in the constitution of learning concepts by the child. Considering the proposition of L. S. Vigotski about the concept of interfunctionality, through which psychic functions affect one another in an interdependent way, it becomes clear that the relationships established between imagination, cognition and language are fundamental for concept elaboration. The fieldwork involved the observation of classes attended by a group of 4<sup>th</sup> graders. The analyses, carried out through a microgenetic approach, sought to examine the course of dialogues and actions among children as well as between teacher and children, in order to capture indicators of imaginative functioning when children were working with concepts.

**Keywords:** Imagination. Concept Formation. Discursive Dynamics. Education.

---

<sup>1</sup> Pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado do Centro Universitário Moura Lacerda (CUML). E-mail: glauciauliana@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A linguagem para a abordagem histórico-cultural, na perspectiva de Vigotski, tem um papel fundamental no desenvolvimento das funções superiores. O estudo das relações entre pensamento e linguagem é indispensável à compreensão de como se constituem os processos humanos e sua gênese social. No que se refere à elaboração de conhecimentos na idade escolar, Vigotski (1982) afirma que essa temática tem uma grande importância prática, porque diz respeito ao planejamento do ensino e ao objetivo de garantir a aprendizagem ao aluno. Entretanto, a essa importância deve-se aliar um esforço de investigação que conduza a um estudo mais aprofundado do desenvolvimento do pensamento na infância, sobretudo quando envolve a formação de conceitos.

O principal aspecto da formação de conceitos, seu autêntico significado, é a relação da palavra com a realidade objetiva; o mais relevante do conceito é sua relação com a vida, seu uso real. O papel do signo na formação de conceitos e sua relação com o material sensível (relativo ao sensorial-perceptual) são fundamentais de se compreender. Para o autor, um passo significativo é dado na investigação do processo de elaboração conceitual quando se incluem ambos os aspectos do problema: o material, a partir do qual se elabora o conceito, e a palavra, que tem participação indispensável em sua formação. Nesse caminho, qualquer estudo que investigue os processos de formação de conceitos deve focalizar não o conceito pronto, sua definição, mas sua formação, a síntese de uma série de traços que o define. Na opinião do autor, baseado nestes preceitos é que teremos possibilidade de compreender a constituição das funções superiores.

O pressuposto deste texto é que, nos processos de elaboração conceitual pela criança, o uso do signo verbal, a palavra, relaciona-se à constituição das funções superiores num processo complexo, que envolve várias funções intramentais – atenção, memória, raciocínio lógico – pela atividade de sujeitos ativos e interativos que não se limitam a reproduzir experiências, mas, a partir delas, imprimem modos peculiares de compreender e realizar as coisas. O fundamental de se compreender é a interdependência entre a linguagem, as demais funções mentais superiores e a mútua constituição desses processos distintos, possibilitando, aos sujeitos, dizer e compreender os objetos do mundo social.

Nessa forma de abordar a questão, as funções mentais superiores culturalmente desenvolvidas, ao contrário do funcionamento elementar ligado a mecanismos biológicos, são

constituídas por um sistema de funções interdependentes dos quais faz parte também a imaginação, que está a serviço do desenvolvimento em substituição a um funcionamento mais primitivo.

A imaginação resulta de diversos fatores e se manifesta de forma diferente nos diversos momentos da infância, atuando sempre de modo peculiar a cada período de desenvolvimento em que se encontra a criança. É no processo de desenvolvimento da criança que se desenvolve também sua imaginação, alcançando a maturidade somente na idade adulta. Para o autor, é por isso que os produtos da autêntica criação pertencem à fantasia já desenvolvida. O amadurecimento geral do sujeito reflete também em sua imaginação, que passa a caminhar “estritamente ligada com o raciocínio, marchando no mesmo passo” (VYGOTSKY, 1987, p. 42). Ambas são colocadas pelo autor como formas intelectuais, a imaginação e o raciocínio; a função imaginativa adapta-se às condições racionais e já não é pura imaginação, mescla-se interfuncionalmente.

A atividade imaginativa é uma acompanhante comum e permanente do desenvolvimento do sujeito, possibilitando o estabelecimento interfuncional de outras formas de atividade consciente.

Ressalta a interconexão entre imaginação e linguagem, ou seja, a imaginação; assim como o pensamento, é gradualmente impulsionada pelas experiências e aprendizagens realizadas no meio social, e dentre elas fundamentalmente pela aquisição da linguagem, sobretudo porque libera a criança das impressões e percepções concretas, imediatas, possibilitando pensar sobre elas de forma representada, isto é, sem que o objeto do pensamento esteja presente, permitindo-lhe imensa liberdade de conceber ideias sobre o que pensa. Isto se dá principalmente na escola, onde a criança tem que lidar com algo imaginado, conceitos, estabelecendo relações entre elementos distintos.

A análise da atividade da imaginação em suas diversas formas e a atividade do pensamento mostram que somente enfocando estas classes de atividades como sistemas encontramos a possibilidade de descrever as importantíssimas trocas que nelas têm lugar, as dependências e os nexos que nelas se descobrem (VIGOTSKI, 1982, p. 436).

Pensamento e imaginação são processos extraordinariamente afinados; em ambos, por exemplo, o momento crítico principal é o aparecimento da linguagem, em que, com apoio nela, esses processos mentais se enriquecem e “conduzem” a criança para um nível de funcionamento mental superior, com menor apoio no imediatamente percebido. Pode-se até

afirmar que se desenvolvem unidos e que, “em essência, na evolução de um e outro não observamos em absoluto uma vida independente” (VIGOTSKI, 1982, p. 437).

Imaginação criativa, quando se volta para o real, mistura-se com ele, tornando-se necessária e inseparável do pensamento realista e, a partir de Vigotski, é possível afirmar que a possibilidade de atribuir novos sentidos ao real vivido e à elevação dos modos de pensamento está estreitamente relacionada à função imaginativa, já que, a partir do conceito de interfuncionalidade, pode-se compreender as funções mentais superiores atuando em conjunto.

As afirmações em seus estudos sobre as relações estabelecidas entre a atividade imaginativa e o desenvolvimento infantil, e alguns comentários nas obras de diferentes autores, colaboram com a reflexão sobre esta premissa. Kozulin (1994) comenta que a teoria de Vigotski se constrói a partir de uma série de conceitos interconectados, como funções psicológicas superiores e atividade mediada por símbolos e instrumentos, em que os processos psicológicos superiores são constituídos pela atividade mediada. Para Pino, as funções superiores “funcionam” a partir da mediação dos objetos sociais, o que leva à compreensão de que a mente humana é um complexo de funções dinâmicas e em contínuo movimento e transformação, que não se cristalizam e se constituem continuamente, “algo que nos faz pensar em fluxos criativos, fluxos de produção do velho no novo, do significado dado na flutuação do sentido” (PINO, 2005, p. 97).

Trata-se de reflexões importantes, quando busco compreender os processos envolvidos na elaboração de conceitos escolares pela criança destacando que, nessa dinâmica, as funções mentais superiores, a imaginação, atuam em conjunto, concretizando essas elaborações. Assim, minha argumentação sobre a importância dos processos criativos é tecida pela dinâmica estabelecida em sala de aula, quando os alunos elaboram conhecimentos possibilitando o desenvolvimento mental e a apropriação de conceitos.

As relações estabelecidas entre desenvolvimento e aprendizagem, pensamento e palavra, conceitos cotidianos e científicos, dentre outras, motivo de várias investigações de Vigotski e seus colaboradores, favorecem o desenvolvimento de várias outras funções, são transformações que vão se dando em determinadas áreas da mente que impulsionam a aprendizagem e o desenvolvimento de outras áreas (KOZULIN, 1994).

Portanto, a discussão da interfuncionalidade, apesar de aparecer subordinada a outras discussões na obra de Vigotski, é importante de ser mencionada aqui por ser base do funcionamento mental, princípio explicativo das relações que se estabelecem na mente, dentre

elas imaginar e conhecer, devido a estas relações, em que umas funções se valem de outras no decorrer do desenvolvimento, funções distintas se afetam mutuamente e se transformam. Por isso, para a criança, “pensar significa em grande medida apoiar-se na memória” (VIGOTSKI, 1996, p. 118); para o adolescente “lembrar significa pensar” (p. 119).

A afirmativa é que a atividade imaginativa está envolvida nas mudanças de sentido das palavras e dos rumos tomados pelo discurso e, conseqüentemente, na formação de conceitos e elaboração de conhecimento pela criança, principalmente pela via da aprendizagem escolar. A atividade imaginativa se enriquece com a aquisição da linguagem e vice-versa, e, quando o sentido da palavra evoca outros sentidos, há também a formação de imagens mentais, possibilitando a ideia de qualquer objeto social, mesmo que esteja ausente. Essa relação entre imagem e palavra evoca sentidos, envolvendo o desprendimento do real concreto com o auxílio tanto da atividade imaginativa como da linguagem. Com o auxílio do signo, posso imaginar o que não tenho diante dos olhos e que não faz parte de minha experiência direta, ampliando essas experiências e refletindo sobre elas.

Elaborar conceitos pressupõe dominar o próprio psiquismo por meio de palavras e signos, ser consciente das operações que são realizadas, pensando, transformando ações intelectuais imediatas, ou seja, dependentes de objetos e situações concretas, em operações mediadas por signos. Fazer uso dos conceitos, das palavras, não em sua forma estática, dicionarizada ou isolada do contexto comunicativo, mas nos processos vivos do pensamento, na comunicação ou resolução de tarefas.

Nos artigos de Smolka (1995, 2000, 2010), Pino (1995) e Oliveira (1995), os autores trazem a questão da construção da significação como “motor mesmo das transformações na trajetória do desenvolvimento psicológico” (Oliveira 1995, p.09). Sendo a significação entendida como produção de signos e sentidos, pode-se compreender que o que move, coloca em transformação o pensamento, está diretamente relacionado com a criação e atribuição dos sentidos que surgem na interlocução. São passagens como estas, tanto nos textos de Vigotski como dos autores da abordagem histórico-cultural, que tornam recorrente a ideia do imaginativo participando do desenvolvimento do pensamento e do conhecimento.

O imaginativo está envolvido na aquisição de conhecimento porque participa dos modos de atribuição de sentido às experiências em que os sujeitos transformam os significados já conhecidos em algo novo – podendo explicar e conhecer fatos e objetos cotidianos. Além disso, a possibilidade de a criança elaborar e se apropriar de conceitos demanda o desprendimento das estruturas concretas da realidade. Em Vigotski (1987), essa

capacidade se refere à imaginação, característica essencial da espécie humana, e à aquisição da linguagem que, com os níveis de generalidade que vão alcançando os conceitos, também se tornam apoio para elaborações cada vez mais abstratas.

Portanto, meu interesse por essa perspectiva de estudo da elaboração conceitual entrelaçada com o funcionamento imaginativo busca examinar qual seria a participação desse funcionamento no aprendizado de conceitos escolares.

### **Imaginação, linguagem e conceitualização**

Para a perspectiva histórico-cultural, a formação de conceitos enquanto função psíquica superior tem no emprego do signo o meio essencial de sua constituição e funcionamento, é um processo produtivo e criativo, e não reprodutivo, em que surgem gradualmente os significados e formas cada vez mais elaboradas de pensamento.

A relação específica entre a palavra, seu significado e as funções mentais envolvidas vincula-se ao aspecto decisivo, o básico e essencial da natureza psicológica da palavra, o que a converte em palavra e sem a qual deixa de sê-lo: representa sempre uma generalização que envolve atos de pensamento, um modo completamente distinto de refletir a realidade na consciência.

O conceito não é regulado apenas pela rememoração, pela reprodução de representações, mas consiste em uma reconstrução interna do próprio conceito pela apreensão do sentido da palavra pelo sujeito, que se realiza nas apropriações progressivas dos significados das palavras no meio social. A conceitualização é um modo de pensamento especial e diferenciado, que não se resume à associação, atenção ou combinação de juízos e ideias, mesmo que estas funções façam parte do processo. O ponto central é o uso do signo, em especial o verbal, como meio de o sujeito dirigir suas próprias operações psíquicas, visto que a palavra está vinculada às funções de comunicação, compreensão e atribuição de sentido, características fundamentais do processo de elaboração conceitual. Como diz Vigotski, “o conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível sem o pensamento baseado na linguagem” (1982, p. 132).

A ideia é que a palavra – em seu uso dinâmico, criativo, e não enquanto código fechado, estável, imutável – participa dos modos de constituição do pensamento juntamente com o processo de formação dos conceitos; o homem evolui historicamente em função da

criação e utilização de símbolos. Nesse caso, o signo verbal criado, utilizado e transformado na interação social, no compartilhamento das atividades da cultura.

O fato de compreender o desenvolvimento das funções mentais em conexão com o desenvolvimento dos significados das palavras e a formação de conceitos, surgindo e se formando nas relações concretas estabelecidas entre os homens, evidencia a importância de discutir esse caráter dinâmico e criativo da linguagem, com a participação da atividade imaginativa enquanto integrante das funções psicológicas superiores. Penso que é essa relação de imbricação entre pensamento, palavra e conceito que envolve a atividade imaginativa do sujeito, um ser que produz suas próprias condições de existência, ao mesmo tempo em que busca sentido para ela.

A linguagem constitui o funcionamento mental e redimensiona a atividade prática porque possibilita o planejamento e a organização das atividades sociais, tornando o pensamento intencional e conscientemente orientado. Concepção que pode ser relacionada com outro princípio teórico de Vigotski, em que a produção simbólica se concretiza a partir de sujeitos criadores, que não se limitam ao imediatamente presente e observável, e pela inventividade vão além de suas condições concretas de existência.

Imaginar é uma função especificamente humana diretamente relacionada à atividade criadora dos sujeitos, baseada na capacidade de combinar e recriar experiências e saberes. Ela existe não somente na criação de grandes obras históricas, mas sempre que os sujeitos imaginam, combinam, modificam e criam algo novo.

Quando Vigotski (1987) descreve as relações estabelecidas entre imaginação e realidade, menciona a participação das experiências nas criações, possibilitando inferir que a elaboração de conhecimento e a elevação do pensamento contam com a participação do que os sujeitos podem imaginar e criar a partir das vivências. A função imaginativa e outras funções entrelaçadas dinamizam a produção criativa de sentidos, possibilitando o surgimento do novo nos processos de significação e apropriação dos conteúdos escolares.

Como nas atividades lúdicas, o que a criança diz no diálogo vivo faz parte das elaborações possíveis de tudo que viu e ouviu; entretanto, não é simples reprodução ou recordação de palavras ouvidas, mas reelaboração criativa das diferentes vozes que constituem sua vida psíquica, é a imaginação em atividade, agora apoiada em palavras e conceitos.

Vigotski ajuda a desconstruir a ideia de que existe um conhecimento pronto a ser assimilado e que os sujeitos recebem esse conhecimento de modo passivo. O jogo entre

significado e sentido fala de um saber em constante movimento a ser apropriado, que antes de tudo é interpretado de modo singular e criativo em diferentes graus, construído pelo sujeito. Construção que é também coletiva, emergindo da interação entre sujeitos social e historicamente organizados.

Para Smolka e Nogueira (2002), quando se considera a mediação, a dialogia e a interlocução como constitutivas do funcionamento inter e intramental, a multiplicidade e indeterminação de sentidos estão implicadas. Noção fundamental aqui, uma vez que discutir processos imaginativos como participantes na aquisição do conhecimento e elaboração de conceitos envolve afirmar que o sujeito se constitui ao se apropriar dos produtos de sua cultura, que ele mesmo produz porque é capaz de criar. O pressuposto é que pensamento e processos de significação se constituem mutuamente e se encontram em constante transformação; ao mesmo tempo, a interdependência entre funções mentais distintas e destas com o desenvolvimento e criação dos significados das palavras se retroalimentam.

A atividade criadora é complexa e processual, evolui de formas elementares e simples a outras mais complexas, mantendo sempre uma dependência com outras formas de atividade e com a experiência acumulada pelo sujeito – para Vigotski, fantasia e realidade estão sempre imbricadas, compreendendo que a imaginação não é “um divertimento caprichoso do cérebro”, mas “uma função vitalmente necessária” (VYGOTSKY, 1987, p. 15).

Os processos criadores não são funções exclusivamente internas, a ação do outro é fundamental. “Nesse sentido não há inventos individuais no estrito sentido da palavra, em todos eles permanece sempre alguma colaboração anônima” (VYGOSKY, 1987, p. 38). Nesse aspecto, pode-se pensar que um dos modos de entender essa colaboração anônima é pela via do discurso social, ideológico, constantemente transformado pela multiplicidade de dizeres. O imaginativo se apoia nos signos socialmente circulantes e estes, por sua vez, são produzidos e se enriquecem com a participação da atividade imaginativa..

A imaginação resulta de diversos fatores e se manifesta de forma diferente nos diversos momentos. É no processo de desenvolvimento da criança que se desenvolve também sua imaginação, alcançando a maturidade somente na idade adulta. Para o autor, é por isso que os produtos da autêntica criação pertencem à fantasia já desenvolvida. O amadurecimento geral do sujeito reflete também em sua imaginação, que passa a caminhar “estritamente ligada com o raciocínio, marchando no mesmo passo” (VYGOTSKY, 1987, p. 42).



A atividade imaginativa é uma acompanhante comum e permanente do desenvolvimento do sujeito, possibilitando o estabelecimento interfuncional de outras formas de atividade consciente.

### **Imaginação, formação de conceitos e dinâmica dialógica na sala de aula.**

Quando argumento sobre a atividade imaginativa, não desconsidero a amplitude deste funcionamento enquanto atividade subjetiva. Por isso, é preciso delimitar em que espaço da ação humana pretendo focalizar essa atividade, ou seja, no processo de interação verbal em sala de aula, quando as crianças formulam conceitos e adquirem conhecimento. Portanto, é no fluxo das relações discursivas nas situações de aprendizagem que a aquisição de conhecimento pode ser investigada, bem como a participação da imaginação nesta questão.

Partindo desse modo de conceber o imaginativo, o objetivo deste texto é contribuir para a compreensão de qual seria a participação desse funcionamento no aprendizado de conceitos escolares. Já que a linguagem torna possível a criação de uma situação imaginária e a enriquece, pode-se pensar que as criações infantis nas relações discursivas em sala de aula propiciam a elaboração de conceitos. (VIGOTSKI, 1994)

Portanto, é pela via dos sentidos criados nas práticas discursivas que procuro compreender a relação entre imaginação e aquisição de conhecimento, lembrando que a criação não surge do nada; ela se apoia na construção histórica. A imaginação não funciona livremente, e sim guiada pelo que já se produziu socialmente, na participação ativa da criança na cultura mediada fundamentalmente pela linguagem.

Assumo o pressuposto que é no jogo relacional que os sentidos são produzidos de modo criativo, porque há participação do funcionamento imaginativo na elaboração de conceitos, prática em que os objetos sociais são conhecidos e elaborados, porque interpretados e reelaborados pelos sujeitos que produzem discurso.

O episódio descrito a seguir é o resultado de observações realizadas numa sala de quarto ano do ensino fundamental. Enquanto observadora, estive presente em sala como um membro externo, uma profissional com o intuito de conhecer melhor a realidade do grupo no que diz respeito à forma como elaboravam conhecimentos.

Para organização e análise dos dados foram feitos registros em diários de campo e transcrições de videogravações. As análises buscaram captar diálogos e ações entre as crianças ou entre professoras e crianças nas atividades que se configuravam um trabalho de

elaboração sobre determinados tópicos conceituais trabalhados pela professora em sala de aula, independente da disciplina estudada (história, português, etc.). Nesses momentos, as crianças comumente iam além do tema em pauta pelo que imaginavam e expressavam, discutindo situações que nem sempre coincidiam com o tópico conceitual abordado pela professora, mas que enriqueciam a atividade. A análise pretendida valorizou detalhes e indícios das situações observadas, apoiando-se na abordagem microgenética (GÓES, 2000), abordagem metodológica que envolve a interpretação histórico-cultural e semiótica dos processos humanos.

A atenção está voltada aos detalhes e minúcias dos episódios interativos, vinculando indícios a condições macrosociais num relato cuidadoso dos acontecimentos; por isso, a análise está frequentemente associada ao uso de videogravação e transcrição.

A análise do episódio descrito a seguir procurou mostrar que o funcionamento imaginativo participa da formação de conceitos quando os sujeitos elaboram saberes e produzem novos sentidos, além de buscar explicitar o modo como a atividade imaginativa foi sendo compreendida no processo.

#### **Episódio – “Direitos e deveres”**

*Os alunos estão discutindo sobre direitos e deveres, cidadania, eleições, etc. A professora distribuiu um texto para as crianças lerem e depois conversarem.*

*(1)Gustavo: Posso fazer uma pergunta? Quem é candidato pode votar nele mesmo?*

*(2)Profª: Pode...*

*(3)Alunos: Claro que pode...*

*(4)Gustavo: É porque minha mãe falou que uma vez teve um candidato que só teve o voto dele e o da mulher.*

*(5)Renato: Para votar no Lula é o 13, né?*

*(6)Profª: É!*

*(7)Glória: Mas eu não quero votar, só eles que vai ganhar dinheiro, não é nós!*

*(8)Júlio: Professora, meu pai falou que tem um candidato que não tem partido.*

*(9)Profª: Claro que tem!*

Perante uma nova situação nos processos de ensino, “à criança se ensina conhecer algo que não tem ante os olhos, algo que está muito além da sua experiência atual e quiçá imediata” (VYGOTSKI, 1982, p. 199). Para isso, realiza recombinações de suas experiências na tentativa de agir adequadamente na atividade e refletir sobre esse dado novo: pensar a política, as eleições, a cidadania, etc.

Não é simples para o aluno apropriar-se de noções e ideias expressas cotidianamente; por isso mesmo, é equivocado supor que se utiliza de algumas funções mentais que atuam

isoladamente. O intelecto da criança evolui porque socialmente se desenvolve nela um comportamento que demonstra a participação de muitas funções entrelaçadas, que se interconectam e possibilitam o aprendizado.

Até pela complexidade do assunto explorado pelas crianças, nesse pequeno trecho e em outros que seguem, pode-se considerar a participação de funções mentais atuando em conjunto, ou seja, atenção das crianças para ouvir os comentários da aula, raciocínio para coordenar e refletir sobre tudo que ouvem, memória das experiências e falas ouvidas para além do aqui e agora (*minha mãe falou...*), com re-elaborações como a do conceito de “política” definido pelo aluno abaixo (turnos 16 e 18). Conforme dito, são relações que se estabelecem na mente com apoio no signo verbal, em que umas funções se valem de outras, funções distintas se afetam mutuamente e se transformam.

*A professora passa agora para outra atividade. Do texto que leram, as crianças vão ter que procurar algumas palavras no dicionário.*

*Converso com a professora sobre perguntar às crianças o significado de algumas palavras que talvez já saibam e não precisam procurar no dicionário.*

*(13)Glória: Prô, eu não tô achando o que é política!*

*(14)Pesq: Se você não está achando, tente pensar com suas palavras!*

*(15)Profª: É, e o que é política?*

*(16)Michel: É o que o presidente vai fazer!*

*(17)Profª: Humm... E o que mais?*

*(18)Michel: Seu plano de governo.*

*(19)Profª: Vamos ver no dicionário?*

*(20)Pesq: Eu achei que a resposta do Michel foi boa, o que você achou?*

*(21)Profª: Eu achei...*

*(22)Mas coloca na lousa o significado do dicionário: “ciência ou arte de governar um Estado”.*

A professora quer delimitar conceitos, estabilizá-los, por isso acaba desautorizando os alunos a “pensar com suas próprias palavras”. É a antiga concepção de que existe um significado único para cada palavra que tem de ser assimilado memoristicamente. A consciência de que há um conjunto de processos envolvidos na dinâmica da elaboração conceitual é fundamental para que o professor compreenda como os alunos aprendem e se apropriam de conceitos. Existe um processo interfuncional, um conjunto de funções intelectuais que nos permite elaborar conceitos, no qual a imaginação participa e se faz presente quando o aluno traz esse conjunto de vozes e conhecimentos prévios, recombina-os de tal modo que pode criar novos sentidos para as palavras, independente do significado do dicionário. Ao mesmo tempo, é pela possibilidade de recriação de sentidos nas práticas dialógicas que as funções intelectuais simultaneamente elaboram conceitos e se formam por intermédio deles.

Para Vigotski, uma das formas de ver a imaginação atuar é “criando palavras”, e a arte da palavra é o modo mais típico da idade escolar, modo básico de expressão nessa fase de desenvolvimento.

(23)Profª: *Quem sabe o que é cidadão, sem significado de dicionário?*

*As crianças não respondem e procuram a palavra no dicionário.*

(24)Leandro: *Um habitante da cidade.*

*A professora não ouve e pergunta:*

(25)Profª: *Todo mundo achou cidadão? Então leia Cássia, leia Alberto.*

*Cássia faz a leitura e a professora coloca o significado na lousa: “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado”.*

O que é um conceito senão a formulação de algo que socialmente se tornou aceito (cidadão é o *indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado*)? E a criança, para construir suas deduções e se apropriar de conceitos, precisa elaborá-los participando do diálogo vivo, nas práticas interativas-discursivas, incorporando-os às experiências e conceitos que já têm em combinações criativas (*cidadão é um habitante da cidade*).

A criança busca conceituar resgatando situações vividas (*Meu pai falou* – turno 8; *Minha mãe falou* – turno 4)), organizando e se apropriando dos modos de pensar o real e formando uma rede de significações (*Mas eu não quero votar, só eles que vai ganhar dinheiro, não é nós!* – turno 7). A combinação de elementos ouvidos, observados e vividos “constitui algo novo, criador, que pertence à criança, sem que seja mera repetição de coisas vistas ou ouvidas” (VYGOTSKY, 1987, p. 12).

Para além dos conceitos prontos no dicionário, está a dinâmica da prática dialógica, diversificando as formas de estabelecer relações entre conceitos e os modos de sistematizá-los. Nesta dinâmica é que se pode afirmar que a categorização é também inventiva e não puramente lógica.

O vivencial, o imaginativo e o categorial estão em tensão e as crianças negociam com a professora o modo mais adequado de definir as palavras. Quando a professora prioriza o uso do dicionário, ela marca a não coincidência do conceito elaborado pela criança e a definição “oficial” do livro didático, mais um índice de movimento, transformação e “desarrumação” da palavra e não uma evidência de sistematização hierárquica. No jogo de sentidos na prática dialógica, ao mesmo tempo em que as crianças ampliam as possibilidades de uso dos conceitos (*Política é o que o presidente vai fazer; cidadão é um habitante da cidade*), a professora traz a definição do dicionário e fecha o conceito.

A mediação sistemática dos saberes, que é trabalho do professor, precisa ser feita com o cuidado de permitir que os alunos formulem deduções no diálogo, para que não se perca a riqueza que a elaboração do conhecimento envolve. A fala do professor precisa incluir a fala do aluno.

(26)Glória: *Prô, o que é civis?*

(27)Profª: *Vamos procurar o que é, quando a gente não sabe procura no dicionário. Bruna, o que você acha que é governador?*

Glória lê o significado de civil no dicionário: *“relativo ao cidadão como membro da sociabilidade”*.

(28)Profª: *E aí, o que vocês acham que é civil?*

(29)Glória: *Relativo aos cidadãos.*

(30)Profª: *Pensa um pouquinho... O que será que vem a ser civil? Vamos pensar um pouquinho, hein, Glória! O que vocês acham que é?*

(31)Michel: *Uma polícia... Polícia civil, prô...*

(32)Profª: *Tem diferença de polícia civil e militar?*

(33)Michel: *A polícia civil pega ladrão, a militar faz trabalho mais difícil, de gangue.*

(34)Profª: *E quando eu falo casamento no civil?*

(35)Glória: *Por exemplo, prô, o casal casa e assina o papel que tá casado.*

(36)Profª: *Como chama esse papel?*

(37)Michel: *Se casa na igreja o divórcio é fácil, no civil é difícil... Tem que assinar.*

(38)Profª: *O que tem que assinar?*

(39)Michel: *Documento.*

(40)Profª: *Isso, e imaginem um cidadão sem documento...*

(41)Profª: *E cidadania?*

(42)Glória: *Prô, achei! Qualidade ou condição de cidadão.*

*A professora escreve na lousa.*

(43)Profª: *Alguém já sabia o que era cidadão? E eleitor, vocês já sabiam?*

*Os alunos leem o significado no dicionário e a professora coloca na lousa: Eleitor “é aquele que elege ou tem o direito de eleger”*.

A partir da pergunta da professora (*O que vem a ser civil?* - turno 30), o que está sendo argumentado sobre o fato de a criança construir ativamente os conceitos recombinaando imagens e experiências prévias aparece, demonstrando o quanto essas recombinações podem ser inesperadas e criativas. O aluno traz na memória a imagem da organização da polícia que “pega ladrão” na cidade (civil) e a que faz “trabalho mais difícil”, com gangues e quadrilhas, dando a entender de modo coerente como compreende o conceito, ou seja, como algo relativo à cidade. Foi o modo que encontrou de articular o conceito aos conhecimentos que já tem e pensar sobre ele, novamente retomando determinadas formulações e elaborando-as de um outro jeito. Exatamente nesse trânsito entre o conhecido e o novo é que as formas de significar se tornam múltiplas e originais, imagetivamente criadas nos contextos discursivos. Na possibilidade de ressignificar e recriar conceitos anteriormente aprendidos é que os novos conceitos e o próprio pensamento se complexificam e evoluem, e a imaginação tem papel fundamental porque diz respeito ao que pode ser criado para além do já conhecido e

elaborado. Lembrando que, para todas as funções que se desenvolvem nos sujeitos, existe sempre uma estrutura social prévia que precisa ser reelaborada e construída por cada um de seus membros para que desenvolvam suas estruturas psíquicas.

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar, é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas (VIGOTSKI, 1994, p. 108).

Perante a complexidade do diálogo, a professora busca dirigir a atenção das crianças rumo ao que é esperado dentro de determinados critérios para pensar sobre palavras, como: cidadão, presidente, política, etc. Entretanto, as imagens das experiências atravessam e desarrumam a estabilidade dos conceitos, ampliando seus usos (polícia civil, casamento no civil); o que não significa, independente da utilização da palavra formal definida pelo dicionário, que as crianças estão deixando de se apropriar dos conceitos num modo de funcionamento mental superior.

São movimentos que implicam um modo de pensar que demanda o estabelecimento de relações conceituais (civil está relacionado aos membros de uma cidade que exercem funções como a de um policial ou que podem se casar) que configuram o sistema de níveis de generalidade de que nos fala Vigotski (1982), colocando em relação significados generalizados a partir das vivências e da atribuição de sentidos. Ato de pensamento do particular ao geral e do geral ao particular, em que os conceitos se desprendem do vivencial e ao mesmo tempo retornam a ele sobre bases mais abstratas, significando a realidade e refletindo sobre ela. Segundo a abordagem histórico-cultural, esse desprendimento do vivencial que permite generalizações e o desenvolvimento do pensamento abstrato não prescindem da atividade imaginativa.

*A professora continua colocando os significados na lousa e perguntando se os alunos têm dúvidas.*

*(44)Profª: E política? Michel, você quer repetir o que você falou sobre política?*

*(45)Michel: É o plano de governo que eles fazem se conseguirem se eleger.*

*(46)Profª: Vamos ver se é isso mesmo? Acho que no dicionário está mais adequado! Vamos colocar qual? O que Michel falou ou o do dicionário?*

*Obviamente as crianças decidem colocar o do dicionário: “arte e ciência de bem governar, de cuidar dos negócios públicos”.*

Novamente o aluno apresenta uma conceitualização adequada da palavra *política* que é desautorizada pela professora, pelas marcas de um ensino pautado na desconsideração do sentido da palavra como produzido na relação discursiva. As vozes que são trazidas para a sala de aula de modo original e criativo precisam ser silenciadas para que o conteúdo

pedagógico formal se imponha. Mas o aluno, mesmo assim, quer jogar com as palavras, experimentá-las, indo além dos conceitos prontos que não colocam em movimento seus processos psíquicos, não fazem sentido e por isso não propiciam a reflexão.

(47)Profª: *E presidente, vocês acharam?*

(48)Michel: *Em presidente pode pôr sanguessuga, dossiê, ladrão de primeira classe, corrupto!*

(49)Glória: *Que governa o Brasil.*

(50)Profª: *O governador governa, o presidente preside.*

(51)Renato: *Se ele quiser aumentar os impostos ele aumenta, se quiser abaixar... O Lula deu bolsa escola, mas aumentou os impostos, o que adianta?*

(52)Profª: *O que é propaganda?*

(53)Michel: *É comercial que eles fazem na TV, Lula, Luiza Helena... “Peroba neles”, tudo propaganda enganosa...*

Conceituar pressupõe a presença de processos imaginativos, a construção constante de sentidos. O episódio exemplifica como as crianças utilizam as palavras a partir dos sentidos que têm para elas, adquiridas nas trocas verbais concretas, independente de definições fixas. Portanto, quanto mais ricas essas trocas, quanto mais as crianças puderem discutir entre si, mais sofisticadas as definições se tornarão, mais remissíveis ao campo da realidade (política é: *plano de governo*; após a discussão de outros conceitos: *é o plano de governo que eles (políticos) fazem se conseguir se eleger*). Seu contraponto, o uso inflexível do dicionário, não possibilita essa construção de modo significativo, não faz sentido para os alunos, como quando a definição da mesma política é colocada na lousa pela professora: *ciência ou arte de governar um estado*.

Quando a escola julga que é no dicionário que está a definição mais adequada, lida como se tivesse apenas uma definição para cada conceito (embora até o dicionário contenha mais definições), e esquece que, apesar das acepções hegemônicas, há um amplo universo social que a criança traz para a sala de aula, vozes e ecos trazidos desses espaços e que marcam e possibilitam a conceitualização. Onde tudo é muito imaginado como estável, as crianças mostram o dinamismo, a transformação e a criação presentes na elaboração do conhecimento.

Voltando à discussão que a professora estabelece com os alunos sobre o conceito de civil, em que o casamento e a polícia aparecem, é o que consideramos, por exemplo, novidade do conceito, essa recombinação criativa e original de elementos distintos. Os alunos buscam o contexto em que a palavra é utilizada para conceituá-la; porém, não são situações reais que são evocadas e sim imaginadas por eles para que possam “servir” ao propósito de interpretá-las e incorporá-las.

Quando o conceito de civil não é sistematizado pela professora, é interessante o movimento do grupo na tentativa de defini-lo a partir das imagens que se formam e dos sentidos atribuídos a elas. Como é o caso também da colocação de Marcos sobre o conceito de presidente (*Em presidente pode por sanguessuga, dossiê, ladrão de primeira classe, corrupto!!!*). Os sentidos escapam a uma definição fechada, de dicionário, são criativamente atribuídos pelas crianças, evocados pela memória das experiências, porém trazidos nessa nova situação, provocando essas recriações.

### **Considerações finais**

Ao formar conceitos, o que implica estabelecer relações com outros conceitos, a criança articula experiências, palavras ouvidas, coisas vistas, experiências alheias, com o auxílio do funcionamento imaginativo, uma vez que essas experiências não pertencem ao aqui e agora e não são trazidas do mesmo modo como aconteceram anteriormente ou, mesmo, nem foram vivenciadas pessoalmente, passando por recombinações interpretativas relacionadas a novas situações e esferas de atividade. Como foi argumentado, o processo imaginativo ultrapassa o percebido e o vivido, enriquecendo a própria utilização, generalização e ampliação dos conceitos para além da experiência cotidiana.

Entre o que é dito por alguém e compreendido pelo outro, entre o que é objetivo do professor e o que é pensado e elaborado pelo aluno, há uma grande complexidade, com a marcante heterogeneidade de percursos e sentidos produzidos numa dinâmica que envolve a imaginação. Dentre o que as crianças expressam para responder e compreender a atividade há o vivencial e as imagens criadas no momento, como impulsos para novos sentidos que vão sendo articulados. Embora a mediação pedagógica permaneça fundamental, o ato de ensinar conduz a uma multiplicidade de caminhos.

Um conceito comporta múltiplos sentidos que são atribuídos pelos sujeitos, atos que fazem emergir a característica especificamente humana de criar, de ser inventivo e original. Mesmo que seja a síntese de coisas vistas e ouvidas ou que haja apoio nas significações predominantes, sempre ocorre a recombinação criativa desses elementos percebidos e lembrados que os sujeitos realizam. A criança apreende e articula conceitos e experiências de modos diferentes, baseada no que sente e no que pensa, transformando o que ouve e vê.

Se o professor permitir que esses processos façam parte da elaboração dos conceitos, estará enriquecendo as relações de ensino e aprendizagem. Para que seja favorecedora da



construção do conhecimento, essa dinâmica demanda sujeitos com direito à voz, que completam o texto do outro e renunciam a pontos de vista já consolidados (FREITAS, 2009). A palavra do outro se transforma em minha palavra quando internalizo a palavra dele porque a transformei em palavra pessoal, tornei próprio o que a princípio foi construído com o outro. Posso tornar próprio porque penso, falo e imagino, transformando um dado em algo a ser repensado e elaborado por mim.

Considerando então o funcionamento imaginativo como processo criador e a questão da elaboração de conceitos, é possível compreender o jogo de sentidos como o lugar dessa criação, da alteridade, da singularidade, entendendo a criação como possibilidade de as crianças se desenvolverem cognitivamente e serem autoras de seus discursos. A partir do que imaginam, criam e expressam, interpretam o mundo e se apropriam do conhecimento produzido, é claro, com acabamentos provisórios a serem novamente transformados nas interações. Portanto, os atos criadores estão associados aos atos de significação que se produzem nas trocas sociais, entre sujeitos historicamente situados.

## REFERÊNCIAS

FREITAS, M. T. de A. Ser no mundo e responder aos desafios da contemporaneidade: diálogo de uma educadora com Bakhtin. In: **Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana 2009 – Caderno de textos e anotações**. São Carlos: Pedro e João Editores: 2009.

GÓES, M.C.R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**. Ano XX, no. 50, 2000, p. 9-25.

KOZULIN A. **La psicología de Vygotski**. Madri: Alianza Editorial: 1994.

OLIVEIRA, M. K. Linguagem e cognição: questões sobre a natureza da construção do conhecimento. **Temas em psicologia**. São Paulo, vol. 2, p. 1-9, 1995.

PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. **Temas em psicologia**. São Paulo, v.2, p. 31-40, 1995.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

SMOLKA, A.L.B. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre as práticas discursivas e a educação formal”. **Temas em psicologia**. São Paulo, vol. 2, p. 11-21, 1995.

SMOLKA, A.L.B. O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, pp. 26-40, 2000.

SMOLKA, A.L.B.; NOGUEIRA, A.L.H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia, e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T.R. (Orgs).. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna: 2002, p. 77-94.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A.L.B.; NOGUEIRA, A.L.H (Orgs.). **Questões de desenvolvimento humano, práticas e sentidos**. São Paulo: Mercado das Letras: 2010, p. 107-128.

VIGOTSKI, L. S. Psicología infantil. In: **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Aprendizaje Visor: 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes: 1994.

VIGOTSKI, L. S. Problemas de Psicologia General. In: **Obras escogidas**. Tomo II. Madri: Aprendizaje Visor: 1982.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginación y el arte em la infância**. México: Hispânicas, 1987.