
SENTIDO, SIGNIFICADO E MEDIAÇÃO EM VYGOTSKY: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DO PROCESSO DE LEITURA

Fabiane Adela Tonetto Costas, Liliana Soares Ferreira *

SÍNTESE: O artigo que segue estabelece uma relação entre os processos de mediação cultural, balizados pela Psicologia Sociohistórica de Lev Vygotsky e a constituição de significado e sentido para a atividade de leitura. Para tanto, lançou-se mão de uma revisão bibliográfica que inclui os textos do autor referenciado, acrescidos das obras de Gadamer (1988), pela contribuição trazida pela hermenêutica, quando discute os aspectos delimitados neste texto, e ainda de autoras brasileiras como Souza (1995) e Freitas (1994) que corroboram com o ideário da Psicologia Socio-Histórica no que diz respeito à diferenciação entre significado e sentido.

Palavras-chave: sentido, significado, mediação; leitura.

SENTIDO, SIGNIFICADO Y MEDIACIÓN EN VYGOTSKY: IMPLICACIONES EN LA CONSTITUCIÓN DEL PROCESO DE LECTURA

SÍNTESIS: El artículo establece una relación entre los procesos de mediación cultural, determinados por la psicología socio-histórica de Lev Vygotsky y la constitución de significado y sentido en la lectura. Para ello se apoya en una revisión bibliográfica de textos del autor referenciado, incluyendo las obras de Gadamer (1988) por su contribución en la hermenéutica cuando se discuten aspectos concretos relativos a estos textos. Se aportan también textos de las autoras brasileñas Souza (1995) y Freitas (1994) que entroncan con el ideario de la psicología socio-histórica en lo que respecta a la diferenciación entre significado y sentido.

Palabras clave: sentido, significado, mediación; lectura.

SENSE, MEANING AND MEDIATION IN VYGOTSKY: IMPLICATIONS IN THE CONSTRUCTION OF THE READING PROCESS

ABSTRACT: The article establishes a relation between the cultural mediation process, determined by the socio-historical psychology of Lev Vygotsky and the constitution significance and meaning of the reading. To this end, is supported by a bibliographical revision that includes the texts of the reference author, including the works of Gadamer (1988) by

205

* Professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – Rio Grande do Sul – Brasil.

his contribution in the hermeneutics when discussing the aspects targeted in this article. It also provides texts of the brazilian authors Souza (1995) and Freitas (1994) that connect with the creed of the socio-historical psychology regarding to the differentiation between significance and meaning.

Keywords: sense, significant, mediation; reading.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva sistematizar uma reflexão sobre compreensões de sentidos, significados e mediação na obra de Vygotsky. A reflexão aconteceu a partir de estudos bibliográficos, discussões e do processo de escrita, entendido como sistematização, sobre a obra deste autor russo, tendo como foco central as descrições que apresenta de mediação, compreendendo-a relativamente à linguagem, sentidos e significados e à atividade de leitura. Pressupõe-se que estes quatro aspectos são significativos não somente para a leitura da obra vygotskyana, mas também para quaisquer abordagens relativas à pedagogia, à práxis pedagógica e à produção do conhecimento na escola. Destarte, ouvem-se cotidianamente argumentos que fazem referências a estas concepções. Argumentos, não raro, distanciados de uma compreensão mais acurada dos termos no contexto da obra de Vygotsky. Neste sentido, começa-se por esclarecer sobre o que não se entende por mediação se considerada a obra de Vygotsky:

- Simples e assistemática inter-relação entre sujeitos;
- Interferência nas interações entre sujeitos com o intuito de meramente impor regras, sem discussão;
- Quaisquer tipos de atividades rigidamente estruturadas que não permitam que os sujeitos possam expor-se através de práticas de linguagem.

Contrariamente, compreende-se a mediação como rico processo de interação entre os sujeitos, tendo a linguagem como ambiente (na concepção de Gadamer, 1988¹). Objetiva-se, assim, contribuir para

¹ Para Gadamer, a linguagem é o meio, ou seja, o ambiente, onde se realiza o acordo entre os interlocutores e um possível consenso acerca do que é dito (1988, p. 462).

reabrir o necessário debate sobre o tema, retomando-o com base nas fontes originais e nas compreensões possíveis da obra do autor.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE VYGOTSKY E SUA OBRA

Vygotsky ultrapassou as características socioculturais de sua época e denotou amplo conhecimento em vários campos. Esse conhecimento foi resultado de um projeto do autor, revelado na intencionalidade de dedicar-se ao estudo da Psicologia. Sobre essa diversidade e profundidade de conhecimento de Vygotsky, Luria afirma:

Ao longo de mais de cinco décadas trabalhando no campo da ciência, eu nunca encontrei alguém que sequer se aproximasse de sua clareza de mente, sua habilidade para expor a estrutura essencial de problemas complexos, sua amplidão de conhecimentos em muitos campos e sua capacidade para antever o desenvolvimento futuro de sua ciência. (1988, p. 21)

Ainda, segundo Luria, as críticas de Vygotsky ao pensamento psicológico da primeira década do século XX referiam-se à sua estratégia central que era «[...] reduzir os complexos acontecimentos psicológicos a mecanismos elementares que pudessem ser estudados em laboratório por meio de técnicas exatas, experimentais» (1988, p. 23). Com isso, o próprio Vygotsky destacava aos seus colaboradores, que a psicologia da época obtinha «[...] a exclusão de todos os processos psicológicos superiores, inclusive as ações conscientemente controladas, a atenção voluntária, a memorização ativa e o pensamento abstrato» (LURIA, 1988, p. 23).

Subjacentemente, Vygotsky denotava partir do suposto de que os seres humanos são e estão situados e constituídos historicamente, por meio da linguagem.

As formulações de Vygotsky partiram da elaboração da síntese dos estudos já realizadas, comparando premissas, pressupostos e contrapondo teorias dos autores da Psicologia de sua época. Nesse processo, conheceu a obra de Piaget. Luria relata: «Quando a obra de Piaget, *A linguagem e o pensamento da criança*, chegou a nosso conhecimento, nós a estudamos cuidadosamente» (1988, p. 25). Também em relação a Piaget, Vygotsky percebeu haver avanços e distinções. A relação estabelecida entre linguagem e pensamento era distinta, porém havia

«[...] o estilo de sua pesquisa, especialmente o uso que fez do método clínico no estudo do processo cognitivo individual» (LURIA, 1988, p. 25), que era similar à perspectiva vygotskyana de descobrir o que distinguia as crianças de fases etárias diferenciadas.

Cabe destacar o método sintético-genético idealizado por Ach, em 1921, pouco antes da primeira edição da obra de Piaget supracitada e que estuda o processo de construção de conceitos. Esse método confirma que o surgimento de um conceito não se restringe a simples vinculação entre a palavra e o objeto, mas resulta de uma série de operações como meio para se atingir um fim. Portanto essas mediações operacionais envolvem a apropriação de significados que se transcrevem em um conceito (VYGOTSKY, 1993).

Uma das teses relevantes do autor russo refere-se ao processo de humanização se dar a partir do uso instrumental e cultural, em uma esfera social e, por isso, o desenvolvimento, os significados e os sentidos são constituídos transformados na medida em que este *homo* também evolui.

208

Vygotsky destaca que há uma diferença no desenvolvimento social dos seres humanos primitivos e dos seres humanos modernos. Na modernidade, há mediação entre a evolução nos aspectos tecnológicos e nos aspectos psicológicos,

[...] pode ser observada em uma sociedade altamente desenvolvida que adquiriu uma estrutura de classes complexa. Aqui a influência da base sobre a superestrutura psicológica do homem não se dá de forma direta, mas mediada por um grande número de fatores materiais e espirituais muito complexos. Mas, até mesmo aqui, a lei fundamental do desenvolvimento histórico humano, que proclama serem os seres humanos criados pela sociedade na qual vivem e que ela representa o fator determinante na formação de suas personalidades, permanece em vigor. (VYGOTSKY, 1930, p. 2)

Neste trecho, observa-se que Vygotsky denota conhecer as formulações de Marx, evidenciando suas concepções sobre classes, base e superestrutura, além relacionar indelevelmente os seres humanos às suas contingências materiais. Explica que há, nos textos marxistas, um aspecto relevante para a compreensão do ser humano, o trabalho. Através do trabalho, se diferenciam

[...] o trabalho intelectual e o físico, a separação entre a cidade e o campo, a exploração cruel do trabalho da criança e da mulher, pobreza e a impossibilidade de um desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano, e no outro extremo, ócio e luxo (1930, p. 3).

Resulta desta divisão um ser humano fragmentado e diferenciado em sua pertença a classes sociais diversas. Para Vygotsky, assim como para Marx, o elemento mais significativo e a própria contradição deste social é o fato de que em seu interior, «[...] sob pressão inexorável, estão evoluindo forças para sua destruição, e estão sendo criadas as precondições para sua substituição por uma nova ordem baseada na ausência da exploração do homem pelo homem» (VYGOTSKY, 1930, p. 5). Ainda, sobre a filiação ao marxismo, Luria declara que Vygotsky «[...] era o maior teórico do marxismo entre nós» (1988, p. 25), denotando preocupação em apropriar-se do «método marxista da análise desempenhou um papel vital na modelação do nosso rumo» (1988, p. 25). Para Duarte, Vygotsky «[...] pretendia fundamentar em Marx a construção da Psicologia». (2000, p. 82) E Luria ainda relata:

Influenciado por Marx, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. (1988, p. 25)

Acerca do desenvolvimento humano, Luria destaca o esforço de Vygotsky em comprovar que o que distingue os seres humanos dos outros seres é a inserção social e o atravessamento cultural. Para Vygotsky, as crianças se socializam, pois elas não são sociais por natureza, produzem-se no meio social, são seres interativos. A seu ver o desenvolvimento é um processo que deve considerar os aspectos biológicos e estes se transformam em culturais. Portanto, a criança se constitui como um sujeito interativo e, neste processo, utiliza a fala como um instrumento para organizar o pensamento. A interação é, então, o modo como os seres humanos vão se desenvolvendo mediante aspectos culturais:

O aspecto «cultural» da teoria de Vygotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. (LURIA, 1988, p. 26)

Complementam-se tais argumentos citando:

O elemento «cultural» da teoria de Vygotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vygotsky deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento. (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 26)

Como exemplo para que se compreenda melhor esta afirmação, basta lembrar que a criança organiza seu pensamento e sua ação, elaborando uma fala exterior, que um adulto menos avisado poderia considerar como falar sozinho, sem interlocutor: a criança fala consigo e para si. Com a mediação dos adultos vai dando forma a «processos psicológicos instrumentais mais complexos» (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 27), e passa a internalizar as representações do mundo, criando compreensões próprias, assim como a fala interna ou o pensamento verbal.

210

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (VYGOTSKY, 1989, p. 131)

Tais processos de interação são «[...] intersíquicos, isto é, são partilhados entre pessoas» (LURIA, 1988, p. 27). Na fase infantil, os seres humanos adultos são fundamentais porque estabelecem e facilitam as interações com o ambiente. Ao irem se desenvolvendo, os processos de interação passam a ser realizados pelas próprias crianças, ou seja, tornam-se processos intrapsíquicos, internalizando a cultura, produzindo sua história. Um exemplo simples é observar como a criança imita o pai ou a mãe, inclusive em brincadeiras, representando suas ações em determinadas situações (quando outra criança estraga um brinquedo, por exemplo), e, pouco a pouco, vai recriando sua imitação, a ponto de não necessitar mais imitar, pois já elaborou um jeito próprio de agir, dizer e pensar a situação.

Da mesma forma com a língua escrita, em um primeiro momento são os atos imitativos de adultos leitores e escreventes que podem levar

a criança a se apropriar do código escrito de forma mediada, pois a internalização dos signos linguísticos demanda um ambiente que ofereça situações e que possua mediadores culturais que façam uso dessa forma de comunicação e registro. A seguir, em um entorno sociocultural onde estes mediadores sejam escassos ou inexistentes, mais uma vez, é a escola, com seu ensino e instrução formal, que potencializará a formação destes signos linguísticos, os quais serão imprescindíveis para a formação dos conceitos científicos. Assim, pode se entender que o cultural e o histórico estão interligados na obra de Vygotsky, pois os instrumentos de compreensão e inserção no mundo, por parte dos seres humanos, são, na verdade, produções de seu grupo social, pois «A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano» (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 26). A linguagem permite a generalização e constitui-se em condição para que haja pensamento:

Quando a criança assimila a linguagem, fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória; assimila formas mais complexas de relação sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, conquista todas as possibilidades do pensamento (LURIA, 1991, p. 80)

Entre esses instrumentos, a linguagem ocupa um lugar central nas proposições vygotskianas. É pela linguagem que os seres humanos interagem não somente entre si, mas com o ambiente, com a história, apropriando-se da cultura. Há, nesse sentido, uma fusão entre os aspectos culturais e históricos.

A linguagem não depende necessariamente de sons. Há, por exemplo, a linguagem dos surdos-mudos e a leitura dos lábios, que é também interpretação dos movimentos. Na linguagem dos povos primitivos, os gestos têm um papel importante e são usados juntamente com o som. Em princípio, a linguagem não depende da natureza do material que utiliza. (VYGOTSKY, 1996, p. 33)

Outro elemento é como esse desenvolvimento acontece a partir da linguagem. A criança vai, paulatinamente, organizando seu pensamento através da fala: «Da linguagem externa – do uso da linguagem em situações inicialmente comunicativas – começa a se derivar um uso intelectual da mesma, em parte sustentado, mas também confundido com o uso comunicativo, e, por isso mesmo, não completamente interiorizado» (BAQUERO, 1998, p. 52), chegando, em fases posteriores,

quando evidencia processos mentais superiores, ou seja, quando realiza atividades, contando com a mediação de signos, de outros sujeitos ou do ambiente.

A fala interior não é o aspecto interior da fala exterior – é uma função em si própria. Continua a ser fala, isto é pensamento ligado por palavras. Mas enquanto na fala exterior o pensamento é expresso em palavras, na fala interior as palavras morrem à medida que geram o pensamento. A fala interior é, em grande parte, um pensamento que expressa significados puros. É algo dinâmico, instável e inconstante que flutua entre a palavra e o pensamento. (VYGOTSKY, 1996 p. 127)

Por isso, afirma-se que Vygotsky atribui «[...] à linguagem egocêntrica um papel crucial no desenvolvimento psicológico e na regulação da atividade» (BAQUERO, 1998, p. 53). Tal afirmação revela que Vygotsky relacionava a linguagem social, egocêntrica e a interior ao processo de internalização da linguagem:

Inicia-se na diferenciação das funções da linguagem, a linguagem egocêntrica vai se segregando do social, através de sua redução paulatina, e conclui com sua transformação em linguagem interna. Enfim, a linguagem egocêntrica é a forma de transição entre a linguagem externa e a interna; por isso, tem um extraordinário interesse teórico. (1996, p. 57)

A fala é o modo de organizar o pensamento². Ou como diz Luria:

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas

² E quanto a esse aspecto, Luria apresenta uma distinção fundamental entre a obra de Vygotsky e a de Piaget: «Embora Piaget nos tivesse impressionado com seus estudos sobre as relações entre linguagem e pensamento na criança pequena, discordamos fundamentalmente da ideia de que a fala inicial da criança não representa um papel importante no pensamento» (1988, p. 29). E descreve as fases de desenvolvimento do pensamento e fala: «A fala envolve os elementos referenciais, a conversação orientada pelo objeto, as expressões emocionais e outros tipos de fala social. Em virtude de a criança estar cercada pelos membros mais velhos da família, a fala começa, cada vez mais, a adquirir traços demonstrativos, o que permite que a criança indique o que está fazendo e quais são suas necessidades. Após algum tempo, a criança, fazendo distinções para os outros com o auxílio da fala, começa, internamente, a fazer distinções para si mesma» (LURIA, 1988, p.30). É deste modo que a criança vai internalizando a cultura, apropriando-se dos aspectos culturais que necessita para elaborar-se, autodeterminar-se, superando a imitação do que os outros fazem e dizem, ou seja, a fala deixa de simplesmente ser integrante da ação e começa a organizar a ação.

que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. (LURIA, 1988, p. 27)

Por meio da linguagem, desenvolvem-se os processos mentais humanos, entendendo que «O longo caminho do desenvolvimento humano segue, portanto, a direção do social para o individual» (REGO, 1995). É, também, por meio do pensamento e da linguagem que existe a educação dos seres humanos: «[...] a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico» (VYGOTSKY, 1930, p. 7) E, referindo-se a Marx, Vygotsky defende a educação politécnica, pela qual seria possível «[...] uma tentativa de superar a divisão entre trabalho físico e intelectual e reunir pensamento e trabalho que foram separados durante o processo de desenvolvimento capitalista» (VYGOTSKY, 1930, p. 7).

3. SENTIDO E SIGNIFICADO: COMO PROCESSOS RESULTANTES DE MEDIAÇÃO

213

Em sua trajetória, o ser humano interage com outros seres enquanto busca compreender-se e integrar-se em seu mundo. Luta árdua, movimenta-se ele entre linguagens. Não nasce integrado a este mundo, mas integra-se, paulatinamente, movimentando-se entre palavras. Neste sentido, a linguagem é o meio pelo qual o ser humano constitui-se sujeito, atribui significados aos eventos, aos objetos, aos seres, tornando-se, portanto, ser histórico e cultural.

Encontram-se, a este respeito, referências na obra de Vygotsky quando diz que o meio é revestido de significados culturais, apreendidos com a participação de mediadores: «[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pela experiência sociocultural da criança. [...] O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais de pensamento, isto é, da linguagem» (1996, p. 44).

Ao se falar de linguagem em uma perspectiva vygotskyana, é preciso ressaltar que há uma diferenciação, na obra deste autor, entre significado e sentido. São encontrados frequentemente em livros didáticos, nas chamadas interpretações de texto, destinadas às crianças,

solicitações para que seja atribuído o sentido ou significado (sem haver distinção clara de conceitos) de uma palavra, expressão ou frase.

Partindo do já lido na obra de Vygotsky, procura-se refletir sobre significado e sentido e defini-los considerando outros autores também. Após, busca-se associar os conceitos de significado e sentido a um conceito de interpretação.

É importante buscar uma conceituação e distinção entre significado e sentido, à luz do legado de Vygotsky.

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da "palavra", seu componente indispensável. [...] Mas... o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (VYGOTSKY, 1989, p. 104)

214

Baquero (1998) afirma que Vygotsky (1996) compreendia haver uma relação intrínseca entre a palavra e o significado, «[...] suscetível de uma análise linguística, mas, simultaneamente, enquanto expressa uma generalização ou um conceito, constitui um verdadeiro ato intelectual» (1998, p. 54). Segundo Vygotsky (1996), a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado: «Isso significa que o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno verbal e intelectual» (VYGOTSKY, 1996, p. 289). Significado é, pois, a estabilização de ideias por um determinado grupo. Estas ideias são utilizadas na constituição do sentido. Vale reafirmar: em quaisquer eventos os significados têm sentidos que se ampliam em acordo com estes eventos.

Por significado também se entende, a partir de Vygotsky, qualquer generalização ou conceito fruto de um ato de pensamento: «A natureza do significado como tal não é clara. No entanto, é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal» (1996, p. 4). Não é algo cristalizado, mas evolui histórica e culturalmente. Pertence à ordem do pensamento somente quando viabilizado pela fala, pois só existe pensamento a partir da viabilização pela palavra:

O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da

fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – união da palavra e do pensamento. (VYGOTSKY, 1996: p. 104)

Segundo Souza, 1995, «[...] para Vygotsky, o significado da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem e, como consequência, da constituição da consciência e da subjetividade [...]». No entanto, ressalta-se que não há uma relação fixa entre palavras e significados, esta relação depende do contexto sociocultural. Isto leva-nos a pensar: se uma criança fala igual a um adulto, usando o mesmo vocabulário e a mesma entonação, não significa que ela pense igual a um adulto.

É preciso considerar-se o pensamento verbal (associação entre fala e linguagem) como atrelado a estágios constitutivos da inteligência, evoluindo em acordo com as interações sociais. E pode ser mesmo que a criança, em seu conflito, apenas reorganize situações já experimentadas, tentando dar conta da compreensão daquele momento. Não só atribuiu sentido ao vivido no presente, como reorganizou outros sentidos e talvez tenha estabilizado um significado.

Pode-se pensar, portanto, que o significado constrói-se em acordo com as situações vivenciadas. Pode-se manter os mesmos significados, mas eles sofrerão variações conforme a intenção. Daí a ocorrência de níveis: o que se entende, significa-se (a sua própria vivência), a intenção (o que se quer) e o inconsciente (não se sabe o que se quer). Diante dos acontecimentos, estes níveis são ressignificados. Está-se sempre ressignificando os significados, pois ao surgir uma ideia e pretender-se expô-la a um interlocutor que questiona, complementa, refuta, está-se, juntos, atribuindo novos significados a esta ideia.

O sentido, por sua vez, tem caráter simbólico. É, aliás, o simbólico o elemento mediador da relação homem/mundo. Portanto, serve o sentido como um possibilitador desta relação. Recapitula-se aqui a importância do social. O sujeito se produz como indivíduo na ação social e na interação, internalizando significados a partir do social.

Pode-se entender por sentido, aquela concordância sobre algo desde a ocorrência de um diálogo. Estando a conversar, as pessoas discutem um assunto e determinam um sentido para aquilo que falam.

O sentido é, portanto, aquele instante, não tem a estabilidade de um significado, pois mudará sempre que mudarem os interlocutores, os eventos. Tem caráter provisório e é revisitado e torna-se novo sentido em situações novas.

Assim como as palavras estão sujeitas às modificações sofridas pelo ambiente social e pelas pessoas, o sentido se altera, conforme se dão as relações, as evoluções no grupo social. Os sentidos são elaborações ainda inconstantes que buscam estabilizar-se. Por isso, o significado é uma das possibilidades de sentido para uma expressão ou palavra na fala. O significado é, assim, estabilizado, o sentido busca estabilizar-se. Ainda, diferenciando sentido e significado, Vygotsky afirma:

A primeira, que é fundamental, é o predomínio do *sentido* de uma palavra sobre seu *significado* – uma distinção que devemos a Paulhan. Segundo ele, «o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala» (1996, p. 125).

Freitas (1995) elaborou uma aproximação pertinente entre Vygotsky e Bakhtin. Ambos fizeram uso do materialismo dialético como método de análise do «homem como sujeito social e da história» (1995, p.157). A seu ver os autores percebiam estar na linguagem o cerne para o entendimento da constituição humana como ser sociocultural. A linguagem foi considerada responsável pela organização intelectual e pela consciência individual, destacando o papel da fala interna ou discurso interior. «Consciência e pensamento são tecidos com palavras e ideias que se formam na interação, tendo o outro um papel significativo» (p.159). No que se refere à distinção entre significado e sentido, pode-se observar que houve esta preocupação também na obra de Bakhtin e que a compreensão deste sobre estes conceitos é análoga à de Vygotsky, ou seja, o sentido difere do significado da palavra e o sentido encerra concretude, dinamismo e contexto. (FREITAS, 1995).

Encontrar outros autores que estabeleçam esta diferenciação não é uma tarefa fácil. De certa forma, há certo silenciamento sobre as possíveis diferenciações entre sentido e significado. Tanto é verdade que, não raramente, são encontradas as chamadas «atividades de interpretação» em livros didáticos indicados para as séries iniciais do Ensino Fundamental, contendo indiscriminadamente questões como «Dê o sentido da palavra no texto» ou «Dê o significado da palavra no texto». Modelos didáticos de largo uso, estes manuais utilizados em sala de aula não se reportam a nenhum aporte teórico no uso dos termos sentido e significado. Usam como sinônimos de forma a substituir-se, sem que se altere o entendimento das questões propostas.

É neste espaço, da busca de sentidos e significados que se insere a interpretação, como a possibilidade de se atribuir significados. A interpretação é uma atividade que se diferencia em acordo com a evolução humana. Quando criança interpreta-se apenas a partir da experiência, do sentido. Com o passar do tempo, esta interpretação passa a ocorrer mediada pela palavra, pelo instrumento e/ou pelo mundo físico. Desta atividade, provêm os significados que vão constituindo os seres e constituindo suas relações com os outros. Nesta perspectiva, sobre a interpretação, afirma Orlandi, 1988:

Quanto à interpretação e ao intérprete eis o que passa:

O intérprete formula apenas o(s) sentido(s) constituído (o repetível), estando ele (leitor) afetado tanto pela ilusão que produz a eficácia do assujeitamento quanto pela que institui a estabilidade referencial, de que resulta a impressão de que há uma relação direta entre o texto e o que ele significa. Portanto, enquanto intérprete, o leitor apenas reproduz o que já está lá produzido. De certa forma podemos dizer que ele não lê, é «lido», uma vez que apenas «reflete» sua posição de leitor na leitura que produz.

Encontram-se referências semelhantes à interpretação como ação do intérprete, um sujeito histórica e culturalmente localizado, em Palmer ao abordar a crítica de Gadamer à estética moderna e à consciência histórica:

A situação interpretativa não é mais a de uma pessoa que interroga e a de um objecto, devendo aquele que interroga construir «métodos» que lhe tornem acessível o objecto pelo contrário, aquele que interroga descobre-se como sendo o ser que é interrogado pelo tema (Sache). Numa situação destas «o esquema sujeito-objecto» é enganador, pois o sujeito torna-se agora objecto. (1997, p. 170)

E o próprio Gadamer, reiterando a defesa da crença na linguagem como ambiente, e aproximando compreensão e interpretação, processos diferenciados, mas relacionados, afirma: «Pelo contrário, a linguagem é o meio universal no qual se realiza a compreensão. A forma de realização da compreensão é a interpretação» (1988, p. 467). E para tornar ainda mais clara sua afirmação, insiste: «Todo compreender é interpretar, e toda interpretação se desenvolve no meio de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto e é ao mesmo tempo a linguagem própria de seu intérprete» (GADAMER, 1988, p. 467). Para o autor, a interpretação acontece em um processo envolvendo a dialética da pergunta e da resposta (GADAMER, 1988, p. 467).

Outra referência sobre a questão do sentido e da significação diz respeito à pressuposição: ao dar-se o lugar de intérprete, o sujeito, de antemão, já atribui ao material a ser interpretado a potencialidade de conter significados, senão está inviabilizada sua ação de intérprete. O que ele não sabe é se os significados são explicitamente apresentados ou necessitarão de um maior adentramento, daí o lúdico da tarefa de interpretar. A ação de interpretar, essa busca por desvelar sentidos e significados no texto ou a partir dele reveste-se de desafios, intencionalidades, ludicidades que movimentam o intérprete.

218

Pensando a partir destas argumentações, poder-se-ia afirmar, referindo-se à leitura e à interpretação de textos: os sentidos são um prolongamento (talvez um espelhamento) da leitura prévia do mundo e mesmo bibliográfica já realizada pelo leitor. Esta leitura reflete-se no texto ora lido e, por isto, consegue o leitor atribuir sentidos ao novo. Neste momento, diz-se que ocorreu interpretação. Interpreta-se aquilo que se tem, um real, a partir de uma expectativa, de uma possibilidade de conceituação.

A busca de sentidos em algo lido, o consenso sobre alguns significados, a interpretação são atividades cujo pressuposto básico é a linguagem. Calado, o leitor estabelece uma leitura sua, em acordo com sua historicidade. Ao fazer uso da linguagem, estando junto aos seus pares, esta leitura se reveste de outros significados, torna-se enriquecida, ampliada. A interação, portanto, constitui-se em fator para a produção de uma leitura mais em acordo com o ideal de criação de espaços para que os leitores ampliem possibilidades em seu processo de constituição como sujeitos.

Considerando-se a interpretação como uma das tarefas básicas na produção de leitura, tanto do mundo quanto bibliográfica, clareza sobre a diferença entre significado e sentido pode determinar a elaboração de atividades mais consequentes, que desafiem os leitores em aula à busca de reflexões em acordo com suas demandas.

Desse modo, ler será uma atitude não só para conhecer, decifrar códigos, inteirar-se dos argumentos dos outros. Isto é pouco. Na verdade, acima de quaisquer outros interesses, lê-se para pensar. É como uma metalinguagem: pensa-se para ler e aprende-se a pensar, lendo. Assim pensando, pode-se gerar oportunidades para os leitores, na escola, conviverem com a diversidade de discursos e textos disponíveis. Nesta convivência, discutindo e analisando o que ouvem, os estudantes construirão modos interpretativos capazes de superar os estereótipos que até então têm sido o cerne das aulas de leitura e chegarão a significados diferenciados dos previstos pelo professor, superando-os. É uma ruptura que precisa acontecer na escola, a fim de se garantir que se constituam sujeitos linguisticamente emancipados. Se isto for verdade, não caberão mais procedimentos de leitura que se reduzem a meras decodificações seguidas de exercícios para fixar o lido (como exemplo destaca-se os livros didáticos utilizados nas escolas de modo geral). É preciso redimensionar o agir-leitura, tornando-o cada vez mais ação, presença social, produção.

Ao ler, o leitor busca a sintonia de sua própria historicidade com a do autor (virtualizado no texto). É a tentativa de encontro real através de virtualidades que se configuram. Neste instante, ao contactar o texto, o leitor produz conhecimento do que está escrito. Este conhecimento é sempre acompanhado de outra produção: a construção de imagens. São as imagens, a efetiva produção do leitor. De tal sorte que, mais tarde, ele já não se lembrará do texto, mas das imagens que associou ao que leu, como signo de mediação a novas leituras. Simbolicamente, o texto produziu no leitor uma representação que, associada às outras representações, resultam em um conjunto de figurações internas, individuais e provisórias – posto que se atualizarão a cada leitura – que denominaríamos fruição, ou parte de uma atividade instrumental por excelência. Assim, o texto existe para o leitor não só como os símbolos registrados pelo autor, mas pelas imagens que produz, as quais constituem o próprio leitor. Magnani reitera:

Mas a leitura não é um ato isolado de um indivíduo frente ao escrito de outro indivíduo. Implica não só a decodificação de sinais, mas a compreensão do signo lingüístico enquanto fenômeno social. Significa o encontro de um leitor com um escrito que foi oficializado (pela intervenção de instâncias normativas como a escola, por exemplo) como texto (e como literário) em determinada situação histórica e social. E nessa relação complexa interferem as histórias de leitura do texto e do leitor, bem como os modos de persuasão aprendidos como normas, em determinada época e por determinado grupo (MAGNANI, 1988, p. 17).

Da mesma forma, a leitura não é meramente uma atitude técnica, embora exija domínio de técnicas: conhecimento do código, agrupamento de palavras, domínio de vocabulário. A leitura é um processo.

O processo de leitura inicia-se no contato do leitor com o texto, continua com a atribuição de significado ao lido e permanece, atemporalmente, como conjunto de ideias que alimentam a formação de outras ideias, em um bloco indissociável. Quantas vezes, ao divagar sobre ideias que nos perturbam, não nos vêm à mente imagens sugeridas por algo lido há tempos? E quantas outras vezes, há a surpresa em apresentar ideias que não se sabe mais dizer se foram lidas em algum lugar ou se foram produzidas?

220

Designar a leitura na escola como um ato, não a dimensiona adequadamente. Prefere-se utilizar a expressão «produção» que revela este contínuo devir, o fazer-se leitura, mesmo depois de fechado o livro ou guardado o texto. Ainda, na tentativa de esclarecer melhor a opção pela expressão «produção de leitura», cabe lembrar que, ao se ler, não se recebe a mensagem completa. O texto completa-se a partir da leitura e das associações que a historicidade do leitor, a sua compreensão e o sentido que ele atribui a esta leitura lhe permitem. O texto surge para o leitor em encadeamentos significativos e cabe a ele estruturá-lo, atribuindo-lhe sentidos.

Na tentativa de melhor elucidar, pode-se pensar em leitura como uma atitude dialógica em torno da qual o sujeito-leitor constrói uma série de relações com o texto. Sua busca pelo texto, pela leitura, justifica-se com base em um desejo de querer saber mais, de conhecer, de aprender, de relacionar-se. Este objetivo é bem diferente do objetivo do professor ao formular sua aula de leitura: da prática mecânica passa-se à interlocução. A dimensão de leitura amplia-se, promovendo desco-

bertas exteriores e interiores: «Este é um processo social, pois como vimos, é no sistema de referência que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino [...] é também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica» (GERALDI, 1993, p. 179).

É interessante pensar a leitura não como uma possibilidade infinda de entendimento do texto, como se o texto pudesse prestar-se a várias leituras, tantas quanto a subjetividade do leitor permitisse. Vale dizer, o texto contém alguns entendimentos previstos e cabe ao leitor encontrar estes entendimentos, à medida de sua capacidade de atribuir sentido. O texto não é ambíguo, os leitores o tornam assim, pois estabelecem entendimentos de acordo com suas historicidades e leituras. Isto leva-nos a concluir que existem no texto algumas possibilidades de entendimentos, mas é o leitor que as torna efetivas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, ainda que essa reflexão necessite continuar, os argumentos até aqui apresentados podem gerar algumas considerações para alinhavar um fecho para este artigo, mas que poderão convir para novos debates e leituras.

A primeira entende que linguagem e conhecimento, assim como linguagem e pensamento possuem linhas de desenvolvimento distintas e separadas. Os seres humanos adquirem linguagem em suas vivências socioculturais e, paulatinamente, vão desenvolvendo também os elementos cognitivos e de linguagem que, interseccionados, permitem-lhes apropriar-se dos significados de seu entorno cultural. À medida que vão se desenvolvendo, a linguagem se torna uma «habilidade intrapsicológica e, por conseguinte, em uma ferramenta com a qual pensamos e controlamos nosso próprio comportamento» (CABRERA e VILLALOBOS, 2007, p. 417). A linguagem é apropriada do mundo social e passa a integrar a cognição. Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo implica «[...] conversão de relações sociais em funções mentais» (MOREIRA, 1999, p. 110).

E a segunda infere que a linguagem se transforma e se duplica, adquirindo um estado dual, que pode ser evidenciado pela oralização e/ou sinalização, pressuposta pelo desenvolvimento da fala interior. Obser-

va-se que os significados, através da mediação semiótica cultural, vão se tornando mais estáveis, sendo o processo de leitura uma atividade relevante para tal estabilidade e, ainda que pareça algo paradoxal, para a diversidade interpretativa. E o sentido tem como elemento de perenidade sua instância de provisoriedade, modificando-se sempre que os constituintes da enunciação se modificarem.

BIBLIOGRAFIA

- BAQUERO, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médica.
- CABRERA, Carmen Mota de, e VILLALOBOS, José (2007). «El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión vygotskyana», in *EDUCERE*, año 11, n.º 38, julio-agosto-septiembre, pp. 411-418. Mérida, Venezuela.
- DUARTE, N. (2000). «A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vygotsky e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar», in: *Revista Educação & Sociedade*, n.º 71, pp. 79-115.
- FREITAS, Maria Tereza de Assunção (1994). *Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática.
- GADAMER, Hans-Georg (1988). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. 3ª edição. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GERALDI, J. W. (1993). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- LURIA, A. R. (1988). «Vygotsky», in: L. S. VYGOTSKY, A. R. LURIA e A. N. LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. SP: Ícone.
- LURIA, A. R., LEONTIEV, A. e VYGOTSKY, L. S. (1991). *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes.
- MAGNANI, M. do R. M. (1988). «A leitura escolarizada», in *Leitura: Teoria & Prática*. Porto Alegre, vol. 7, n.º 11, jun., pp. 15-21.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli (1988). *Discurso & Leitura*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- PALMER, Richard E. (1997). *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70.
- REGO, T. C. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- SOUZA, Solange Jobim E. (1995) «Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky», in Solange Jobim E. SOUZA (org). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 11-30.

VYGOTSKY, L. S. (1930). «A transformação socialista do homem», in *Marxists Internet Archive*. <http://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm> [Acesso: junho de 2009].

— (1996). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

— (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Obras Escogidas. Tomo II. Madrid: Visor.