

ELIZABETH DOS SANTOS BRAGA

**ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO SOCIAL DA MEMÓRIA
EM UM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Elizabeth dos Santos Braga e aprovada pela Comissão Julgadora presidida pela Profª Drª Ana Luiza Bustamante Smolka.

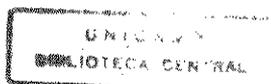
Data 8/8/95

Assinatura



CAMPINAS

1995



UNIDADE	73C
N.º CHAMADA:	7/UNICAMP
	B73a
V. E.	
T.	07/25485
F.	433/95
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DABA	19/09/95
N.º CPD	

CM-00076445-9

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP

B73a Braga, Elizabeth dos Santos
Aspectos da constituição social da memória em um contexto
pré-escolar / Elizabeth dos Santos Braga. -- Campinas, SP :
[s.n.], 1995.

Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934 - *Perspectiva
histórico-cultural. 2. Memória. 3. Educação pré-escolar. 4. *Constituição social da memória. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Dissertação apresentada como exigência parcial para
obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na
Área de Concentração: Psicologia Educacional à
Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas sob a orientação da
Prof^ª Dr^ª ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA.

Comissão Julgadora

Alberto Melo

Martha Kohl de Oliveira

Augusto Mendes

Ao meu Pai.

Trabalho e silêncio. Somos memória.

A minha Mãe.

Força e palavra. Sempre comigo, em mim.

Ao Bernardo.

Amor. Meu companheiro de vida.

A Ana.

Olhos-luz, mãos, palavras... transformações.

Agradecimentos

A Ana, que viveu cada momento. Pelo seu entusiasmo que impregnava nossos encontros, pelo que rimos, descobrimos, pelo que experienciamos o que estudamos. Por ter compartilhado o seu modo de olhar, de perceber os conflitos, as incoerências. Pela ajuda nos (re)cortes e delineamentos. Pelas longas e curtas e fortes conversas... porque suas palavras participaram na constituição do texto e da escritora.

Ao Bernardo, companheiro o tempo todo, de mãos dadas, na alegria das boas notícias e nos tropeços, nos apertos... que fazia os finais-de-semana de trabalho parecerem aventura... pela digitação, pelo conforto, pela paciência, pela força...

A todas as pessoas amigas que, de muitas formas, estão presentes, que se alegram conosco, aos alunos e professores que foram participando na construção de nossas questões e anseios, em especial, à Jezé e à Mirtes, primeiras incentivadoras.

As crianças – palavras, gestos, olhares, desenhos e escritas – que permeiam nosso texto.

A Cris (que combina com crianças), pela disposição constante ao trabalho conjunto.

Aos professores Marta, Pino e Raquel, pela discussão animada no exame de qualificação – vozes que permaneceram conosco nesses in-tensos seis meses.

Aos professores do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, pelo apoio no indispensável, pelo carinho, pela disposição em repartir.

Ao professor Benito, pelas buscas teóricas que suas aulas suscitaram, por suas sugestões.

A Nazaré – palavras e gestos que ajudaram no enfrentamento.

A Rô, que ajudou a conciliar (re)começo de sala de aula e final de dissertação.

Ao pessoal da Escola “Agostinho Páttaro”, que sempre cooperou com a nossa pesquisa.

A FAPESP, pelo apoio financeiro.

"Do mesmo modo, como a lembrança aparece pelo efeito de
várias séries de pensamentos coletivos em emaranhados,
e que não podemos atribuí-la exclusivamente a nenhuma dentre elas,
nós supomos que ela seja independente, e opomos sua unidade a sua multiplicidade.
Como supor que um objeto pesado, suspenso no ar por uma quantidade de
fios tênues e entrecruzados, permaneça suspenso no vácuo,
onde se sustenta por si mesmo."

(Maurice Halbwachs)

"Hoje posso falar no singular, pelo menos fisicamente.

Já pensou, como é estranho?

Desde que fomos concebidos, nunca estamos sozinhos.

Nossa cabeça é um universo."

(carta da minha Mãe, setembro de 92)

SUMÁRIO

Resumo

Capítulo 1

Estudos da memória na Psicologia e Neurociências.....	01
A tendência biologizante do estudo da memória.....	04
A relevância da dimensão social na construção da memória.....	14
A recordação como processo construtivo.....	14
Os quadros sociais da memória.....	22

Capítulo 2

A memória no terreno do simbólico.....	28
Apresentação e discussão de alguns pressupostos da perspectiva histórico-cultural.....	30
A emergência da história cultural.....	31
O signo, a linguagem e a elaboração da consciência.....	36
O social e o individual.....	41
A memória na perspectiva histórico-cultural.....	45
A relação entre a memória e as condições de existência na filogênese e na história sócio-cultural.....	46
Vygotsky: a memória e o signo.....	49

Capítulo 3

Aspectos da memória em constituição.....	69
A construção do trabalho empírico.....	70
A pesquisa de campo e as transformações do nosso trabalho.....	70
Um jogo metodológico.....	77
Dos muitos modos de trabalhar/construir a memória.....	78
Vídeo, escrita, leituras, recordações: movimento de reconstruções no grupo.....	87
Indícios da constituição da memória na esfera particular.....	108
Referências Bibliográficas.....	118

RESUMO

Nosso trabalho, ancorado nas idéias dos autores da perspectiva histórico-cultural, cujo principal representante é Lev Semenovich Vygotsky, vem discutir a questão da memória enquanto capacidade humana de origem e natureza cultural e simbólica.

A partir das contribuições de Halbwachs, na Sociologia, de Bartlett e do Grupo Soviético e seus seguidores, na Psicologia, o trabalho questiona o enfoque reducionista da memória como uma propriedade de indivíduos e da recordação como um processo puramente interno, enfatizando uma visão da recordação, memorização e esquecimento como trabalhos/processos construídos culturalmente, em termos de seu conteúdo e sua estrutura. Estes autores refutam a noção de memória humana como capacidade mental pré-existente, concebendo-a como um processo elaborado no movimento coletivo, emergente nas inter-ações. Destacamos o que constitui, em nossa opinião, o ponto fundamental e distintivo da formulação vygotskyana acerca do processo mnemônico: sua relação com o processo de significação.

Dentro desta perspectiva, procuramos analisar a constituição do processo mnemônico no âmbito da dinâmica interativa que ocorre em um espaço pedagógico, em um momento inicial do trabalho com os signos escritos enquanto formas culturais de elaboração. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo em uma pré-escola da rede municipal de Campinas, que constou de vídeo-gravações de atividades cotidianas, principalmente as que envolviam a escrita. Os procedimentos de seleção, transcrição e análise de episódios fundamentaram-se nos princípios da Etnografia e da Análise Microgenética.

Nossas análises procuram apreender as condições da elaboração coletiva de lembranças em uma sala de aula, identificando e caracterizando modos e momentos de interferência/influência do outro e captando a relação entre a escrita, o vídeo, falas, leituras e a constituição da memória individual, na dinâmica do jogo discursivo.

Esperamos, com estas análises, contribuir tanto teórica quanto metodologicamente para o redimensionamento da questão da memória, relacionando-a ao processo mais amplo de produção de significação.

CAPÍTULO 1

ESTUDOS DA MEMÓRIA NA PSICOLOGIA E NEUROCIÊNCIAS

A memória, há muito tempo, tem sido objeto de estudo de uma enorme diversidade de áreas: Filosofia, Anatomia, Fisiologia, Sociologia, Biologia, Bioquímica, Psicofísica, Psicologia, Neurologia, Neuropsicologia, Linguística, Informática... Grande parte das abordagens sobre esse assunto miram-se no indivíduo e focalizam cada vez mais o seu olhar para dentro dele: o cérebro, a anatomia do cérebro, as redes neurais, o neurônio, os mecanismos pré e pós-sinápticos.

Aristóteles (séc. IV a.C.) localizava as funções mentais no coração (esta crença é marcada nas expressões “saber de cor”, “decorar”, “recordar”). Os profetas bíblicos consideravam os rins e o coração ligados à alma humana. Os anatomistas alexandrinos (séc. III a.C.) sugeriram a localização da função mental no cérebro. A localização da memória no cérebro, hoje, é vista como inquestionável e a procura de *loci* cada vez mais especializados, considerados responsáveis pelo processo mnemônico, move as pesquisas mais atuais.

Do coração ao cérebro, a ênfase foi colocada no interior do organismo que recorda. Nesse sentido, os estudos tratam a memória como uma propriedade do indivíduo e a recordação como um processo puramente interno, no qual o material armazenado pode ser trazido à consciência.

No panorama atual dos estudos sobre a memória, podemos destacar as contribuições de alguns autores e pontuar para discussão algumas noções e aspectos que consideramos importantes no percurso da problematização e da circunscrição do nosso objeto de estudo.

Um dos aspectos relevantes, apontado em um estudo representativo na Neuropsicologia da memória e que nos possibilita situar as pesquisas sobre o assunto, é a relação dos níveis de organização *biológica*, proposta por Duday (1989/1991), de acordo com os quais, os fenômenos da

aprendizagem e da memória podem ser analisados: 1º) nível do “*behaving organism*”; 2º) nível orgânico ou nível do sistema neuronal: diz respeito ao funcionamento cerebral integral (ou de correlatos menos desenvolvidos); 3º) nível sub-orgânico ou do circuito: está relacionado ao papel das partes específicas do cérebro, dos circuitos e redes neuronais; 4º) nível celular: determina a função dos neurônios e suas conexões; 5º) nível molecular: são analisados os fenômenos biofísicos e bioquímicos envolvidos.

Análises no primeiro nível, quando em sua forma mais pura, são questionadas pelo autor, uma vez que tratam o organismo como uma “caixa preta”, fazem inferências acerca da aprendizagem a partir da relação “*input - output*” e não consideram explicitamente as propriedades dos substratos neuronais. Squire (1986), do ponto de vista da Neurociência, adverte sobre o problema da memória ser analisada pela Psicologia como um “comportamento inteiro”, sem referência ao cérebro. Duday (*op. cit.*), em outro momento, caracteriza os estudos de Ebbinghaus (1913 *apud* Garret, 1979) como do tipo dos que tratam o cérebro como uma “caixa preta”. Muitos estudos da Psicologia Experimental têm esse caráter, apresentando dados quantitativos acerca do processo de fixação, relacionando variáveis, como a quantidade de material retido, o tempo, o esforço gasto, o grau de aprendizagem, a quantidade de material esquecido, o tempo entre a aprendizagem e a evocação *etc.*

Assim, segundo tais autores, muitos estudos da Psicologia tratam a memória apenas no nível comportamental, sem alusão ao cérebro. A Neurobiologia fixa seu olhar no nível molecular. A Neuropsicologia tenta correlacionar os níveis (propostos por Duday, *op. cit.*) entre si. No entanto, a maioria das análises trata o cérebro como uma *máquina poderosa* e o comportamento como resultado do trabalho desta máquina. Quando se analisa o comportamento, trata-se do

comportamento do indivíduo e o que se busca são as causas anatômicas, celulares e moleculares do que aparece externamente. O cérebro é o centro. Em geral, as estratégias apontadas pela Neurociência para se entender a memória giram em torno do estudo da biologia molecular e celular da plasticidade de neurônios individuais e suas sinapses e do estudo de questões relativas à organização da memória no cérebro (Squire, *op. cit.*).

As análises se atêm aos níveis de organização biológica propostos. Muitos autores tratam os fenômenos da aprendizagem e da memória de forma geral, para todos os organismos vivos. Uma questão se coloca: é possível tratar conjuntamente os níveis de estudo da memória animal e humana? Isso tem sentido se se considera o comportamento como resultado automático do funcionamento cerebral; daí, de acordo com o grau de desenvolvimento evolutivo do organismo, os animais (incluindo o homem) possuem diferenças comportamentais. No entanto, consideramos que a vida humana em sociedade é fator determinante no seu funcionamento cerebral. Nesse sentido, falta um nível de organização que não aparece nas análises e que, para nós, seria o distintivo - **o nível cultural** - que ultrapassa a abordagem meramente biológica.

A tendência biologizante do estudo da memória

Muitas noções e abordagens sobre a memória são permeadas por uma forte **tendência biologizante**. Apesar da memória ser, muitas vezes, relacionada ao fenômeno da aprendizagem, ambas são consideradas “fenômenos biológicos” (Nitrini, 1993).

O conceito de “memória genética” é destacado: “passado coletivo das espécies” que fornece respostas inatas, pré-fixadas, indispensáveis para a sobrevivência do organismo. Estas respostas configuram um código químico linear que é traduzido em algoritmos neuronais e musculares (Duday, 1989/1991). Esse autor chega até a mencionar três tipos de memória: genética, neuronal e cultural. Mas, separadamente em suas realizações: a genética forma espécies; a neuronal, indivíduos; a cultural, culturas. E o começo do ciclo é colocado na memória genética, que é considerada a mais elementar, o “pré-requisito” para as outras. “Nossas capacidades de memória não são, assim, senão um tipo de informação transmitida pela memória genética” (*id. ibid.*: 3)¹.

Nesse sentido, as Neurociências buscam entender o código neural. Este é considerado o responsável pelo processo mnemônico e pela construção de representações (Doyère *et al.*, 1993). As representações são vistas pelos autores como “(...) construções auto-organizacionais que *criam* informações” (*id. ibid.*: 1031).²

Tais noções de memória genética, código neural e formação de representações (que guiam a maioria dos estudos na Neurologia atual) se encaixam, retratando uma noção de memória³ como uma propriedade natural, transmitida hereditariamente pelas leis da evolução biológica, que, de acordo com esta visão, comandam e determinam os processos de relação organismo/meio.

Explicitando melhor o que chamamos de *tendência biologizante* dos estudos, Doyère e co-autores (*op. cit.*) apresentam o processo mnemônico como uma mudança da memória de “inativa” para “ativa”. A “memória inativa”, segundo os autores, constitui os “engramas dormentes”, resultantes do engate

¹ Traduzido do inglês.

² Traduzido do inglês. Grifo nosso.

³ Mais uma vez, a memória humana não é destacada.

preferencial entre neurônios coativados (mecanismo fornecido pelas mudanças sinápticas). A “memória ativa” é geralmente considerada o estado físico produzido por “auto-organização transitória do tumulto neuronal” dentro de padrões de atividade específicos em grande quantidade de neurônios distribuídos. E como tais padrões não persistem por mais do que poucos minutos, alterações nas eficácias sinápticas são sugeridas como o mecanismo responsável pela formação e armazenamento de representações (Doyère *et al.*, *op. cit.*; Nitrini, 1993). Nessa direção, são estudados mecanismos pré e pós-sinápticos que possibilitam a modificação da eficácia das sinapses, como a “Potenciação a Longo Prazo” (*Long Term Potentiation* ou LTP).⁴ A Neurobiologia aponta este mecanismo como o substrato potencial para o armazenamento de informações. Tais análises têm implicações também a nível sub-orgânico, sugerindo que interações entre o hipocampo e o córtex pré-frontal sejam de importância primária na aprendizagem e na memória.

Outros estudos a nível sub-orgânico apresentam relações entre estruturas cerebrais que vão determinar o fenômeno da memória. Podemos citar ainda os trabalhos de Goldman-Rakic (1992) que evidenciam dois tipos de memória: “*associative memory*” (mantém fatos e figuras no armazenamento de longa duração) e “*working memory*” (complementa a anterior, fornecendo ativação de curta duração e armazenamento de informação simbólica e permitindo a manipulação daquelas informações).

Estudos a nível orgânico e sub-orgânico revelam indícios da organização neural da memória humana. Tais estudos sugerem, em termos gerais, a dependência do processo mnemônico às projeções do neocórtex sobre o sistema límbico (cujas principais estruturas são o hipocampo e a amígdala) e as projeções

⁴ Este mecanismo é estudado principalmente na formação hipocampal do cérebro dos mamíferos, mas já foi demonstrado em outras regiões, em neurônios periféricos e em invertebrados (Duday, 1989/1991).

de volta, do sistema límbico para o neocórtex. As evidências para isto são anatômicas ou clínicas, extraídas de estudos da patologia da memória humana e da observação de mamíferos, especialmente macacos.

Sobretudo os estudos da amnésia humana têm permitido a elaboração de distinções e categorizações de tipos de memória. Do ponto de vista do processamento de informações, são propostos, em geral, dois tipos: memória a curto prazo⁵ e memória a longo prazo⁶ (Squire, 1986). Do ponto de vista da área cerebral que abrangem, consideram-se três tipos: memória procedural⁷, memória semântica⁸ e memória episódica⁹ (Squire, *op. cit.*: Tulving, 1985; Nittrini, 1993). Quanto ao que é memorizado, geralmente os dois últimos tipos são agrupados, fazendo parte da memória declarativa.¹⁰ Tulving propõe a existência de múltiplos sistemas de memória, com diferentes propósitos e princípios (sendo, no mínimo, os três já citados).

Os estudos que propõem divisões de tipos de memória e informações quanto à localização de estruturas e distribuição das redes neuronais relacionam os níveis de análise molecular, celular, sub-orgânico, orgânico e comportamental.

Consideramos interessante especificar a maneira de se proceder às inter-relações, pela tentativa de compreensão da articulação dos níveis.

Existe movimentação de um nível a outro no que diz respeito à *direção* da análise. Algumas pesquisas partem do desempenho do animal (por exemplo, tarefas que envolvam memorização de curto e longo prazo) para se

⁵ Dura alguns minutos e abrange uma rede neuronal restrita.

⁶ Refere-se ao que é consolidado e espalha-se nos dois hemisférios, pois tem caráter amplamente distribuído.

⁷ Para informações baseadas em habilidades ou procedimentos; forma de conhecimento implícito, acessível apenas através do desempenho.

⁸ Para fatos e informações gerais do desempenho reunidos no curso de experiências específicas.

⁹ Para eventos de tempo e lugar específicos.

¹⁰ Inclui fatos, episódios, listas e rotas da vida diária; é explícita e acessível ao conhecimento consciente; pode ser declarada verbalmente.

inferir sobre as estruturas cerebrais que o determinam. Outras, partem de análises eletrofisiológicas e neuroquímicas (por exemplo, investigando mecanismos como a LTP) para se evidenciar estruturas e circuitos que participam do fenômeno.

No entanto, a *direção da determinação* é sempre a mesma: o nível neuronal determina a localização/distribuição a nível anatômico e esta *engrenagem* cerebral determina o funcionamento mental e o nível comportamental.¹¹ Quando os estudos partem do comportamento, a finalidade é apenas evidenciar a contraparte cerebral/neuronal/molecular responsável pelo comportamento, por exemplo, nos estudos da amnésia, em que correlacionam-se as funções danificadas com a organização da memória no cérebro. Daí, falarmos em tendência biologizante destes estudos.

Mas, esta tendência subjaz mesmo aos estudos da Psicologia, que são criticados pelas Neurociências por não considerarem o cérebro e se aterem apenas aos níveis comportamental e cognitivo.

Estudos que seguiram a mesma linha dos clássicos de Ebbinghaus¹² levam em consideração a influência das condições de aprendizagem para o fenômeno mnêmico, apenas no que diz respeito ao *volume* de material retido. A busca de técnicas para a medida da memória (curvas de retenção e esquecimento, resultados generalizáveis *etc.*) indica a idéia de que a memória, enquanto capacidade com *leis universais*, funciona de maneira homogênea e biológica. O que muda é a quantidade de *bits* que a *máquina* suporta. Para Ebbinghaus (1913 *apud* Garret, 1979), a capacidade de retenção é uma característica *fisiológica*, o que muda é a fixação. O autor tem a ilusão de uma

¹¹ Inclusive Tulving (*op. cit.*) considera os “sistemas múltiplos de memória” como “(...) estruturas organizadas de componentes em funcionamento mais elementares em operação. Um componente em operação de um sistema consiste em um substrato neuronal e seus correlatos comportamentais ou cognitivos” (*id. ibid.*: 386; traduzido do inglês).

¹² *E.g.* Radosavljevich, 1907; Ladd & Woodworth, 1911; Luh, 1922; Jones, 1923; McGeoch, 1942, *apud* Garret, 1979.

tábula rasa mnêmica, para tentar igualar o treino de diferentes sujeitos. O pressuposto para esses tipos de pesquisa parece ser o de que a memória é uma capacidade idêntica nos indivíduos, por isso sujeita a leis universais, assim como os fenômenos *naturais*.

Outros estudos da Psicologia avançam com relação à análise do aspecto cognitivo. Piaget e Inhelder (1979) fazem uma abordagem acerca do processo considerando a existência de dois tipos de memória: “memória no sentido estrito”¹³ e “memória no sentido lato”. Este segundo tipo compreende a “conservação dos esquemas”.

Na verdade, os autores relacionam a “memória no sentido lato” ao “esquematismo”. Eles afirmam que a memória de um esquema operatório (por exemplo, a classificação) confunde-se com o próprio esquema; uma vez constituído, conserva-se por toda a vida, a não ser que ocorram acidentes patológicos. Assim, a noção de memória é subordinada à de “esquema”, que é o ponto fundamental da sua teoria da “equilibração” sobre a cognição humana.¹⁴

Para os autores, a memória depende essencialmente de uma acomodação mais ou menos diferenciada e individualizada aos modelos (que serão reconhecidos ou reencontrados) e de uma assimilação a certos esquemas. Eles vêem a “memória em sentido estrito” como resultado de acomodações diferenciadas e individualizadas (aspectos singulares) e a “conservação das lembranças” como “solidária” à conservação dos esquemas de assimilação.¹⁵

¹³ É individual; refere-se a situações, processos, objetos singulares; abrange reconhecimentos, evocações e imagens-lembrança.

¹⁴ Inclusive, o termo mais usado para se referir à memória é “conservação”, que faz parte do seu escopo teórico.

¹⁵ A noção de “memória em sentido estrito” parece aproximar-se da noção já apontada, bastante considerada pelas Neurociências, de “memória episódica”. Quanto ao outro tipo - “memória em sentido lato”, estando atrelada a qualquer tipo de esquematismo, pode englobar os outros dois tipos conhecidos de memória: “procedural” e “semântica”. É interessante atentar para o fato dos autores não fazerem a separação entre memória para hábitos e memória baseada na linguagem, uma vez que, para eles, os esquemas controlam toda forma de conhecimento.

Nesse sentido, o que suporta o *peso* do aparelho mnemônico é a conservação dos esquematismos. Os esquemas de assimilação “pré-operatórios” do tipo do hábito se conservam pelo uso (e se enfraquecem, se não funcionam); os “pré-operatórios representativos” têm o mesmo tipo de conservação, mas são menos estáveis, pois evoluem para um “equilíbrio terminal” (são transitórios); e os “operatórios” se distinguem pelo seu caráter de reversibilidade, de equilíbrio. Segundo os autores, a memória está, então, subordinada aos esquematismos (e suas fases do processo de equilibração).

Para mostrar esta estruturação, os autores levam a sua idéia de esquematismo para os dados biológicos, na explicação da aceleração ou retardo dos “vestígios” por meios físicos que favorecem ou inibem a formação do RNA. Eles sublinham que o registro dos “vestígios”, desde a fase inicial (memória curta) à conservação (memória longa), depende de “substâncias altamente estruturadas” (uma vez que o RNA recebe informações do DNA - portador de esquemas hereditários): “(...) desde este nível bioquímico, a memória estaria subordinada a uma estruturação, portanto a um esquematismo (...)” (Piaget & Inhelder, *op. cit.*: 26). Segundo eles, haveria uma “organização preliminar”, à qual os vestígios se integram, da mesma forma como as lembranças se subordinam à conservação dos esquemas, no nível cognitivo. Os autores criticam a teoria dos engramas, “isolados e simplesmente imprimidos” e postulam a existência de estruturas superiores em “organização” e “poder de síntese” aos “registros mnêmicos”. Na realidade, eles questionam a independência das lembranças e a sua “impressão” de fora para dentro de forma automática. No entanto, a *tendência biologizante* permanece. Na teoria criticada por eles, há um mecanismo *neuronal* que determina a ativação da rede. Na sua teoria, há um mecanismo *cognitivo* que comanda a conservação das lembranças. O que parece diferir é o aspecto abordado do fenômeno e a

consideração de que a parte neuronal seria uma repercussão do esquematismo, mas a idéia de estrutura (o código, o organismo) como centro do processo mnemônico permanece.

A noção essencial que permeia estas pesquisas é de que a **memória** é subordinada à **inteligência**; o nível mental é que determina a lembrança. A inteligência é considerada uma “forma equilibrada superior” à memória. Nesse sentido, assim como os autores dividem o desenvolvimento da inteligência em níveis ou “patamares”, eles apresentam resultados de pesquisas com crianças de diferentes idades, segundo os quais, ao “nível sensório-motor” corresponde a memória de reconhecimento; a memória de reconstituições “mostra” a passagem do “sensório-motor” para o “representativo”; a memória de evocações corresponde ao nível das formas “representativas”, “pré-operatórias” e “operatórias”. Dividindo a memória em níveis evolutivos, como a inteligência, os autores tentam demonstrar que é o *código* que evolui. A evolução do código que leva à evolução da atividade mnemônica é apresentada como função direta da construção das estruturas operatórias. E esta construção é *biológica*, fruto do processo de equilibração, que se faz por si mesmo.

Ao analisarem o lugar da memória no sistema das funções cognitivas, Piaget e Inhelder começam afirmando que:

“Um organismo é uma máquina que efetua transformações (...) de um lado, o organismo assimila o meio, sofrendo suas pressões, isto é, ele constrói e conserva formas de organização (...); de outro lado, o organismo modifica o meio pelas suas reações e sobretudo por seu comportamento (...)” (Piaget & Inhelder, *op.cit.*: 10).

Esta afirmação nos leva a problematizar as **relações organismo/meio/experiência** e modelos explicativos dessas relações.

Em geral, admite-se que o meio possua um papel no processo mnemônico. Mas, as formas de descrição e explicação das relações meio/organismo variam. Se nos perguntarmos sobre a natureza deste papel, veremos modelos diferenciados de explicação e consideração. Em alguns modelos, o meio atrapalha as análises e é, portanto, desconsiderado. Em outros, o meio fornece “eventos” a serem representados, material a ser memorizado, armazenado. O meio é apenas o *conteúdo* do processo mnemônico. O mundo fornece estímulos e o organismo estabelece conexões. Esses estímulos não modificam o *funcionamento*, o processo; eles são codificados diferentemente pelos diferentes sistemas de memória, previamente organizados no cérebro.

A consideração do homem como *organismo*, do meio como *conteúdo* e da memória como um *fenômeno biológico* - individual, no sentido de “dentro de cada organismo” e universal, enquanto capacidade regida por leis da evolução biológica - não deixa espaço para a compreensão do aspecto cultural, imprescindível para o funcionamento especificamente humano.

Muitas abordagens, tanto na Psicologia, quanto nas Neurociências, formulam seus problemas deixando de fora os fatores sociais do funcionamento psíquico, embora não neguem a importância do seu papel.

Acerca da utilização de modelos cognitivos na Neuropsicologia, Rodrigues (1993) aponta a “naturalização” dos mesmos como uma das características dessa utilização. Esta “naturalização” corresponde à utilização de modelos “generalizáveis” para uma população inserida num meio cultural

“suficientemente homogêneo” para que se considerem os fatores culturais relevantes para as funções cognitivas estudadas como invariantes.¹⁶

Também Nespoulous (1993), ao comentar sobre as noções a partir de onde as ciências cognitivas se constituíram, menciona a necessidade de se “minimizar a importância do afeto e do contexto” para que não sejam introduzidos muitos “graus de liberdade” na construção da “arquitetura funcional” que se pretende.

Muitos psicólogos tentam eliminar estes “elementos perturbadores” de suas pesquisas sobre a memória. Andrews (*apud* Stoetzel, 1976) descreve, entre as “variáveis indesejáveis”: diferenças individuais de aptidão, motivação, aprendizagem dos sujeitos fora dos laboratórios, ordem de apresentação dos elementos do teste, todas as circunstâncias que dão um sentido material à memorização. O autor elimina todos os fatores “psicossociais” do estudo da memória.

Tanto nas Neurociências quanto na Psicologia, os **fatores culturais são eliminados ou esquecidos** por muitos estudiosos da memória humana. Quando são considerados, muitas vezes são tratados apenas como “contexto” social, segundo Middleton e Edwards (1992), como “fundo” para a manifestação de uma capacidade que é vista como individual.

¹⁶ O autor considera o recurso da “naturalização” indispensável para que a Neuropsicologia permaneça no campo das Ciências Naturais e se evitem propostas de criação de uma “Neuropsicologia Natural” e uma “Neuropsicologia da Cultura”.

A relevância da dimensão social na construção da memória

No início do século, o enfoque reducionista da memória como capacidade estritamente individual, da recordação como processo puramente interno já começava a ser questionado por autores na Psicologia e na Sociologia, que lhe atribuíram um caráter social e cultural. Nestas abordagens, os elementos sociais não representam mero conteúdo da memória (ou material a ser armazenado), mas são considerados **constitutivos** do funcionamento mnemônico especificamente humano.

A recordação como processo construtivo

No início do século, na Psicologia, Bartlett focalizou os aspectos sociais da recordação humana.

Shotter (1992) discute o seu trabalho, interessado em abordar o enfoque que ele denomina “social-construtivista”. Segundo o autor, os primeiros trabalhos de Bartlett¹⁷ estão voltados para os determinantes sociais e institucionais da recordação e do esquecimento. Seu interesse inicial é ancorado na Antropologia Social. No entanto, mais tarde, “se viu absorvido pelo marco institucional da psicologia da Universidade de Cambridge e restrito às condições do laboratório experimental” (Douglas, 1980 *apud* Shotter, *op. cit.*: 138).¹⁸ Nesse sentido, o próprio Bartlett é visto como um exemplo de sua teoria, passando a enfatizar o aspecto interno da recordação. Ainda que dentro dos limites impostos pela

¹⁷ *Psychology and Primitive Culture*, Cambridge, 1923.

¹⁸ Traduzido do espanhol.

pesquisa experimental, destacamos a sua contribuição, no sentido de haver iniciado o estudo da recordação vinculado à análise do contexto.

Em seu livro *Remembering*, Bartlett (1977) discute os resultados de seus extensos e variados experimentos que referem-se às condições e funções da recordação. Nestes, não foi usado o método das “sílabas sem sentido”, pois, para o autor, o material deve ser o mais parecido possível com o que se lida na vida real e deve ser adaptado conforme a pessoa e condições do experimento. A respeito deste método, Bartlett afirma que “uniformidade e simplicidade da estrutura dos estímulos” não garantem as correlatas na estrutura da resposta orgânica, em especial quando se trata de seres humanos. Entre as críticas que ele faz ao trabalho de Ebbinghaus está a criação de uma “atmosfera de artificialidade” nos experimentos sobre a memória, tornando-os mais um estudo de hábitos repetitivos, numa tentativa de se “livrarem” os estímulos do significado (o que, para ele é impossível).

“O psicólogo, se usa métodos experimentais ou não, está lidando, não simplesmente com reações, mas com seres humanos. Conseqüentemente o experimentador deve considerar o comportamento do dia-a-dia do indivíduo comum, bem como prestar contas das respostas de seus sujeitos em um laboratório. O tópico que eu estou estudando tem implicações sociais óbvias e marcadas. Muitas delas estão além do alcance da investigação experimental. (...) Eu tenho tentado, portanto, descobrir algo sobre as condições sociais da recordação; elucidar alguns dos problemas da determinação, direção e modificação social dos processos de recordação” (*id. ibid.*: 12).¹⁹

¹⁹ Traduzido do inglês.

O autor critica a psicologia das faculdades mentais e aponta que as pesquisas da época já consideravam a memória um conjunto de funções relacionadas. Ele trata a recordação como uma função inter-dependente em relação à percepção, imaginação e ao “pensamento construtivo”, teoricamente e nos seus experimentos. Segundo ele, muito do que se percebe é recordação e a percepção é seu ponto de partida; e a imaginação é também parte dos processos mnemônicos. Quando formados, esses processos complexos funcionam como unidade, podendo, quando ocorrem, parecer simples.

Tal perspectiva está atrelada à sua crítica à idéia de memórias fixas e sem vida, à noção antiga de imagens, como algo passivo, mantido no cérebro de cada indivíduo. Ele situa esta posição não só na Psicologia Tradicional, mas na Psicanálise. Ele critica a visão de Freud, de imagens da memória como uma “massa estática e não contaminada”. “As imagens são móveis, vivas, sofrendo constantemente mudança, sob a persistente influência de nossos sentimentos e idéias” (Philippe *apud* Bartlett, *op. cit.*: 15).²⁰ A idéia da recordação como re-excitação de traços mnemônicos fragmentados ou como reprodução pura de eventos individuais é questionada; o autor afirma que o processo é de **reconstrução**, em função dos interesses do presente e ligado às atividades práticas da vida cotidiana.

Partindo da questão - que condições de recordação são especificamente sociais? - Bartlett (*op. cit.*) traçou muitos aspectos de sua teoria sobre o processo mnemônico, discutindo os resultados de suas pesquisas.

Um dos aspectos observados foi que a recordação dos sujeitos foi afetada por transformações inconscientes, em função de **interesses** e **sentimentos** (individuais ou comuns), que caracterizam o que o autor chama de

²⁰ Traduzido do inglês.

“atitude” (sentimentos de dúvida, surpresa, confiança, vacilação *etc.*). A “atitude afetiva” estabelece ao processo de formação de lembranças sua estrutura específica.

Na reprodução de histórias, os detalhes lembrados tornaram-se estereotipados, sofreram omissão ou passaram por processos de simplificação (de eventos e estrutura), transformação de ítems em elementos mais familiares, importação ou invenção, racionalização²¹ (tanto com relação ao todo quanto a detalhes, ligando-os, tornando-os coerentes para os sujeitos, unindo detalhes dados e ausentes), entre outros.

Na recordação de material pictográfico, houve omissões, por exemplo, de signos não relacionados com outro material já usado pelo sujeito e houve transformação do signo dado, se este possuía o mesmo significado de uma representação convencionalizada, de forma que o signo dado se tornasse mais parecido com o caráter convencional já existente.

Bartlett observou ainda que a nomeação, tanto em experimentos com signos pictográficos quanto com desenhos e figuras de rostos, facilitava a recordação.

De uma maneira geral, os dados das pesquisas mostraram que vários fatores que influenciaram os sujeitos eram **sociais em origem e natureza**, segundo o autor. Muitas transformações que ocorreram na recordação dos sujeitos eram marcadas pela influência das convenções sociais e crenças correntes nos grupos aos quais pertenciam. Bartlett (*op. cit.*) afirma que, na “vida real”, os aspectos observados se acentuam, uma vez que a

²¹ Este aspecto da “racionalização” retrata bem a relação entre a recordação e as características do grupo. No caso das pesquisas, os sujeitos eram ingleses com grau elevado de instrução e a história a ser recordada era uma lenda indígena norte-americana intitulada “*The war of the Ghosts*”, sem uma ordem racional óbvia para os sujeitos e sugerindo um elemento sobrenatural no desfecho. As diferenças/distâncias entre os grupos, da pesquisa e da história, fizeram com que houvesse uma enorme distorção no material lembrado.

importância dos fatores sociais é grandemente intensificada. Ele adverte, mais de uma vez, que “a recordação exata é a exceção e não a regra” (*id. ibid.*: 61).²²

Ele assinala que o conteúdo e o modo da recordação são, muitas vezes, predominantemente determinados por influências sociais - da moda passageira do grupo, dos interesses, costumes sociais persistentes e das instituições - que estabelecem o estado e dirigem a ação da recordação, assim como da percepção, da imaginação, do “trabalho construtivo”.

O autor ilustra a questão da relação entre o **conteúdo da recordação** e a experiência social do grupo com a seguinte história: depois de uma visita de alguns líderes indígenas das tribos Swazi à Inglaterra para resolver disputas de terras, o que eles se lembravam com mais nitidez era da mão levantada dos guardas de trânsito. Bartlett só entendeu porque esta ação tão simples havia produzido esta impressão comum, quando se deu conta de que a saudação destes povos para o companheiro ou visitante era com a mão erguida. Naquele contexto estrangeiro, foi uma das poucas coisas que se adequavam à sua estrutura social.

Bartlett (*op. cit.*) observa que, em termos psicológicos, um grupo social é sempre, de alguma forma, “*organizado*”, mantendo juntos seus membros através de uma “*influência ativa*”. Esta influência ou “*tendências de organização do grupo*” podem ser relacionadas a apetite, instinto, moda, interesse, sentimento ou ideal. Ele considera que um costume do grupo e um hábito individual podem operar pelos mesmos mecanismos psicológicos, mas considera o primeiro como uma propriedade do grupo e o segundo como uma característica da pessoa singular. Ao mesmo tempo, o autor afirma que os fatos

²² Traduzido do inglês.

psicológicos da vida social fazem mais do que fornecer um fundo para a ação individual. A inclinação que mantém organizado o grupo e lhe dirige a forma de lidar com circunstâncias externas constrói características persistentes da cultura do grupo - suas práticas técnicas e religiosas, sua arte material, suas tradições e instituições, que se tornam “estímulos diretos” para respostas individuais. O que o autor denomina “sugestão social” estabelece o que o indivíduo observará em seu meio e o que ele conectará de sua vida passada com esta “resposta direta”. Isto age diretamente sobre o desenvolvimento de imagens específicas e fornece a “estrutura persistente” de instituições e costumes, que vem a ser uma “base esquemática” para a memória construtiva.

Enquanto o conteúdo da recordação é considerado, principalmente, uma questão de interesse, o **modo de recordação** é visto como uma questão de temperamento e caráter, tradicionalmente associados à psicologia da personalidade e que o autor tende a dar um enfoque predominantemente interno. Ao mesmo tempo, ele mostra por ilustrações de seus estudos com tribos africanas que o modo da recordação individual pode ser muito fortemente influenciado por tendências sociais persistentes. Tais tendências constituem, para o autor, um tipo de “*schema*” social duradouro na base do qual muito trabalho construtivo na recordação pode acontecer. Ele considera a maneira de recordação como tendo características individuais e mecanismos sociais; temperamento individual e a organização social, juntos, inauguram um modo particular de recordar.

O termo “*schema*” vai permear toda a sua explicação sobre a recordação e sua relação com outros processos psicológicos. Ele recorre ao construto de Head (1920 *apud* Bartlett, *op. cit.*), que era contrário à noção de imagens individuais, para tentar descrever a natureza do processo de

reconstrução em termos elementares. O autor refere-se ao “*schema*” como uma organização ativa de reações ou experiências passadas. Desta forma, ele explica a natureza construtiva da memória, tendo como base um “*schema*”; condensação, elaboração e invenção são características comuns da recordação e envolvem a mistura de materiais que, originalmente, pertenciam a diferentes “*schemata*”.

Esta tendência cognitivista contrasta com visões que o autor traz que consideram a origem social da memória e com muitas de suas próprias elaborações. Ele analisa as contribuições de Janet (1928 *apud* Bartlett, *op. cit.*), que considera que a necessidade de lidar com objetos ausentes se torna aguda somente na situação social; por isto, o desenvolvimento, ou invenção da memória, é inextricavelmente limitado por uma forma de “conduta aberta”, especialmente pelo uso da linguagem. Mas, Bartlett não considera a memória o único método para lidar com os objetos ausentes, mas acredita em uma combinação do método imagem com o método “*schematic*”, embora como em todas as combinações ela ganhe características próprias. Para falar da estrutura social da memória, o autor que ele considera mais adequado referir-se é Halbwachs (1925 *apud* Bartlett, *op. cit.*), uma vez que ele aborda a questão da memória coletiva dos grupos (família, grupo religioso, classe social), mas, aqui também, o autor tenta fazer uma ligação com a questão dos “*schemata*”, afirmando que a organização social fornece uma “estrutura persistente” à qual cada lembrança deve se adequar, estrutura que, por sua vez, fornece os esquemas (base para o processo de reconstrução imaginativa chamado memória).

Um conceito-chave da obra de Bartlett que relaciona cultura/história/memória é o conceito de “**convencionalização**”. Este conceito foi

introduzido por Rivers (1914 *apud* Bartlett, *op. cit.*), correspondendo ao processo pelo qual expressões artísticas recebidas por um grupo, vindas de outro, são transformadas pela influência das convenções e técnicas estabelecidas há muito tempo nesse grupo. Segundo ele, este é um processo etnológico. Bartlett estende o conceito para além do domínio artístico e da abordagem etnológica, enfocando seu interesse psicológico. Para ele, a noção é muito interessante para o estudo social da recordação, pois convencionalização sempre traz a influência do passado sobre o presente. Além disso, o desenvolvimento de novos padrões convencionais tem uma relação direta com as características encontradas acerca do processo da recordação em seus experimentos.

O estudo da convencionalização na sociedade, segundo o autor, implica a consideração de que, dentro de qualquer grupo social encontra-se, além das tendências sociais de conservação, um impulso genuíno de esforço construtivo. “O maior estímulo para a mudança social provavelmente sempre vem de fora dos limites estritos do grupo variável” (*id. ibid.*: 268).²³ Bartlett (*op. cit.*) estuda o processo de desenvolvimento de padrões característicos dentro do grupo que adota o material estranho e o conserva de maneira seletiva, adequando-o aos seus costumes e interesses e relaciona este processo ao da recordação, enfocando as transformações/elaborações que sofre o material evocado por influência dos valores e significados do grupo dos sujeitos que evocam.

O processo de transformação e criação de material cultural/simbólico pode ser estendido ao processo de recordação de cada sujeito. O material é evocado conforme o significado que tem para o indivíduo e seu grupo, podendo ficar intacto, ser profundamente alterado ou esquecido, de acordo com a convencionalização que sofreria.

²³ Traduzido do inglês.

Bartlett redimensiona a questão da memória na Psicologia, enfocando o aspecto da construção social da recordação e, ao mesmo tempo, lança bases para o estudo do processo mnemônico em termos da cultura, do convencional, do símbolo.

Os quadros sociais da memória

Também no início do século, Halbwachs empreendeu estudos que relevaram a natureza grupal, social, institucional, de reconstrução da memória.

Ele faz parte da Escola Sociológica Francesa; suas elaborações teóricas são um prolongamento das idéias de Durkheim sobre a determinação social do conhecimento humano. Este foi “desnaturalizado” radicalmente, devido à noção de “representações coletivas”²⁴, as quais, segundo o autor, preexistem ao indivíduo. Esta abordagem que privilegia o social é direcionada (e redimensionada), na obra de Halbwachs, para o estudo de uma função mental em particular, o que repercute na Psicologia Social. Halbwachs não estuda a memória em si, mas os “quadros sociais da memória”.²⁵

Conforme sua teoria, as lembranças não são individuais, embora o indivíduo seja a primeira testemunha à qual pode apelar. Elas são coletivas; são lembradas pelos outros, mesmo que somente a uma pessoa digam respeito.

“É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem” (Halbwachs, 1990: 26).

²⁴ Emile Durkheim, *Selected Writings*, Cambridge, 1972 (1875) *apud* Kozulin, 1990.

²⁵ Sua primeira obra enfocando a memória coletiva foi *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, 1925.

Assim, o autor relaciona a memória à participação em um **grupo social**, de forma que, quando nos lembramos, deslocamo-nos de um grupo a outro, em pensamento. Ele dá um exemplo interessante que fala de um passeio a Londres, com amigos: um arquiteto lhe chamaria a atenção para as construções; um pintor, para as tonalidades, as sombras; um comerciante, para os estabelecimentos comerciais. Se estivesse *desacompanhado*, lembraria do que lhe houvessem dito no passado; passando por *Westminster*, poderia pensar no que lhe havia dito um amigo historiador; por uma ponte, lembrar-se do efeito da perspectiva de que lhe falara o pintor; ou diante de *Saint-Paul, Mansion-House*, nos arredores dos *Courts of Law*, recordar as histórias de Dickens. Ele estaria se deslocando em pensamento de um grupo para outro. No último momento, passeava com Dickens.

Da mesma forma, o esquecimento é explicado pelo desapego aos grupos, distância ou isolamento; a falta de interesse por determinado grupo faz com que dele uma pessoa se afaste e tenha apenas uma vaga lembrança. Mas, mesmo quando está dentro do grupo, as testemunhas são necessárias, mas não suficientes. Assim como os depoimentos dos outros podem reorientar nossas lembranças, eles podem reproduzir mal o passado para nós; as pessoas que estiveram conosco podem reconstituir fatos, lugares *etc.* que nos parecem estranhos.

“Num e noutro caso, se as imagens se fundem tão intimamente com as lembranças, e se elas parecem emprestar a estas sua substância, é que nossa memória não é uma tábula rasa, e que nos sentimos capazes, por nossas próprias forças, de perceber, como num espelho turvo, alguns traços e alguns contornos (talvez ilusórios) que nos devolveriam a imagem do passado” (*id. ibid.*: 28).

Halbwachs (*op. cit.*) não considera a **memória individual** como condição suficiente para o ato de lembrar e reconhecer e nem a reconstituição ou depoimentos dos outros para a transformação da “imagem em lembrança”, ainda que seja um quadro vivo, mas considera que deva haver na pessoa uma “semente de rememoração”, não como um traço subsistindo autonomamente, mas que ela e as testemunhas façam parte de um mesmo grupo e que seus passados se confundam. Segundo ele, é preciso que haja **pontos de contato** entre as memórias individuais, para que as lembranças sejam reconstruídas sobre uma base comum. A **reconstrução** das lembranças não envolve reconstituição “peça por peça” da imagem de acontecimentos do passado; ela opera a partir de noções comuns e passam de um para outro. Mas esse movimento só é possível se as pessoas fizeram ou ainda fazem parte de um mesmo grupo social. A duração da memória estaria relacionada à força e duração do grupo; o lugar ocupado no conjunto define as pessoas e os fatos a serem lembrados ou esquecidos.

A memória individual está compreendida dentro de uma memória mais ampla, que o autor chama **memória coletiva**. Por si só, ela não explica todas as lembranças e, talvez, nem mesmo a evocação de qualquer lembrança, mas as noções e imagens dos meios sociais dos quais fazemos parte envolvem as recordações individuais. Os sentimentos e pensamentos mais pessoais emergem nos meios e circunstâncias sociais. Muitas idéias, reflexões, sentimentos, paixões que atribuímos somente a nós são inspirados pelo grupo. Há, inclusive, lembranças coletivas, do grupo, somente significativas dentro dele (por exemplo, lembranças de família). Halbwachs (*op. cit.*) vai mais além e sugere a influência da **memória histórica** sobre as recordações autobiográficas dos indivíduos, apontando que o conteúdo e a organização da memória individual estariam relacionados a “quadros” sociais e culturais.

Segundo o autor, o caráter único do pensamento individual forma-se no encontro de várias **correntes do pensamento coletivo** que se cruzam em nós. O pensamento individual é único e não pode ser compreendido plenamente a não ser pela própria pessoa porque se forma na conjugação de pensamentos sociais. As correntes compõem dinâmicos “**quadros sociais**” que se transformam, em diferentes grupos, em diferentes momentos. Nesse sentido, as nossas memórias individuais nunca são independentes. Elas são pontos de vista da memória coletiva. “Por mais estranho e paradoxal que isto possa parecer, as lembranças que nos são mais difíceis de evocar são aquelas que não concernem a não ser a nós, que constituem nosso bem mais exclusivo” (*id. ibid.*: 49). Os pensamentos, as preocupações, os interesses, as lembranças, se reconstroem/são reconstruídos de acordo com o lugar que o indivíduo ocupa na dinâmica social.

O autor analisa o ato de lembrar dentro do movimento interpessoal das instituições sociais: a família, a classe social, a escola, a profissão, as instituições religiosas, política *etc.*, a que o indivíduo pertence. A memória do indivíduo depende destas relações.

Stoetzel (1976) aponta para a questão de que a memória, para Halbwachs, depende das idéias do presente que, por sua vez, fazem parte da sociedade e trazem sua marca na linguagem, na carga de significação.

“Os homens, que vivem em sociedade, usam palavras, cujo sentido compreendem: é a condição do pensamento coletivo. Ora, cada palavra (compreendida) se faz acompanhar de lembranças; e não há lembranças a que não pudéssemos fazer corresponder palavras. Nós falamos nossas lembranças antes de evocá-las; é a linguagem, e é todo o sistema das convenções sociais com ela solidárias, que nos permite, a cada instante, reconstruir o nosso passado” (Halbwachs, 1925 *apud* Stoetzel, *op. cit.*: 133-134).

Halbwachs (*op. cit.*) circunscreve as lembranças e a significação aos grupos; o sentido dos acontecimentos muda quando o sujeito muda de grupo.

Desta forma, o autor explica as lembranças da infância e as lembranças do adulto. As lembranças da criança fazem parte do “quadro da família”. Se uma pessoa não se recorda de sua primeira infância é porque suas impressões não têm “esteio”; esta pessoa ainda não se vê como um ente social. O adulto pertence a diferentes grupos e suas recordações fazem parte, então, de diferentes quadros. Mudanças de lugar, de profissão, de família geram maior complexidade e entrecruzamento de influências sociais.

É interessante sua explicação social de amnésias patológicas; ele não considera que indiquem a localização de lembranças de determinados tipos ou períodos no cérebro, mas que é afetada a “(...) faculdade em geral de entrar em relação com os grupos de que se compõe a sociedade” (Halbwachs, 1990: 32). Assim, o esquecimento de um período da vida estaria relacionado à perda de contato com os que nos rodeavam; esquecer uma língua estrangeira implicaria não compreender os que se dirigiam a nós nessa língua (pessoas vivas ou autores).

Bosi (1987), em sua belíssima análise sobre a memória dos velhos, baseia-se em Halbwachs, sublinhando o caráter social e institucional que este autor conseguiu captar acerca da memória humana.

“O caráter livre, espontâneo, quase onírico da memória é, segundo Halbwachs, excepcional. Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho” (*id. ibid.*: 17).

A autora aproxima as obras de Halbwachs e Bartlett com relação à ênfase aos “quadros sociais” na constituição da lembrança, no que concerne às instituições e às convenções verbais. Além disso, ela afirma que ambos conseguiram sublinhar a íntima ligação da vida atual com o processo de reconstrução do passado. Consideramos que Halbwachs atribui uma relevância maior a esta dimensão social da memória, uma vez que na obra de Bartlett à qual tivemos acesso, ele é marcado por uma tendência de cunho cognitivista. O que destacamos das duas abordagens é o questionamento que elas levantam, relacionado à noção de memória humana como capacidade individual, localizada estritamente no cérebro. Apesar das modernas teorias, tanto no campo da Psicologia quanto no campo das Neurociências, criticarem a visão de memória baseada em reproduções de imagens passivas em uma tela mental, os fatores sociais do desenvolvimento humano, conforme já mencionamos, são desconsiderados para as análises, ou são considerados, no máximo, com relação à influência que exercem sobre o indivíduo, nunca como constitutivos. Esta consideração dos fatores sociais como constitutivos é essencial nas obras de Halbwachs e Bartlett. Um aprofundamento nesta direção implicaria uma mudança de rumos e princípios teórico-metodológicos das pesquisas acerca de um processo tão complexo como a memória humana.

CAPÍTULO 2

A MEMÓRIA NO TERRENO DO SIMBÓLICO

No presente trabalho, fizeram parte de nossa discussão as elaborações teóricas de Halbwachs e Bartlett, que destacam o papel da cultura na constituição do processo de recordação de cada sujeito. Queremos destacar, em meio a estas contribuições, a da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano do Grupo Soviético e seus seguidores.

“A abordagem de Vygotsky, buscando uma síntese entre o homem enquanto corpo e o homem enquanto mente, contempla os dois extremos do funcionamento psicológico do ser humano: de um lado o cérebro como substrato material da atividade psicológica e, de outro, a cultura como parte essencial da constituição do ser humano, num processo em que o biológico transforma-se no sócio-histórico” (Oliveira, 1993a: 59).

Kozulin (1990) supõe que Vygotsky e seus colegas tenham tido acesso ao estudo empreendido por Halbwachs em 1925, *Les cadres sociaux de la mémoire*. Segundo ele, algumas elaborações de Halbwachs coadunavam-se com os pontos de vista de Vygotsky: a memória não é uma mera ativação de imagens passivas, mas um processo ativo de reconstrução de acontecimentos; o processo de mudança da memória histórica influencia a evocação de informações de cunho ideológico, as configurações de valores. Inclusive, Vygotsky, direta ou indiretamente, incorporou alguns pressupostos da teoria de Durkheim, relacionados à noção de “representações coletivas”, os quais parecem ter influenciado sua compreensão acerca de outras culturas, da relação entre cultura e processos mentais e seus estudos transculturais empreendidos com Luria, embora não sem críticas ao autor (Valsiner & Van der Veer, 1991; Kozulin, *op. cit.*). Podemos dizer que o aspecto da memória como reconstrução também aproxima a teoria de

Bartlett aos estudos de Halbwachs e Vygotsky, ressaltando que os dois últimos dão maior ênfase à constituição cultural da memória individual. De uma maneira geral, consideramos que as três teorias vêem o fenômeno mnemônico como processo emergente na cultura. O que distingue a perspectiva histórico-cultural dos estudos de Bartlett e Halbwachs é a **centralidade do signo** na constituição do psiquismo.

Antes de enfocarmos a questão da memória dentro desta abordagem, julgamos necessário ressaltar alguns pressupostos, noções e discussões sobre a constituição do sujeito e da consciência.

Apresentação e discussão de alguns pressupostos da perspectiva histórico-cultural

De acordo com a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, cujo principal representante é Lev Semenovich Vygotsky²⁶, é a relação com o outro, na/pela linguagem que instaura o especificamente humano. O homem só se configura no plano das **inter-ações**.

Destacamos, entre os seus estudos, considerações sobre: a constituição do sujeito na/pela cultura; o trabalho social, com o uso de instrumentos, e a emergência da linguagem como condições da criação do homem na filogênese; os processos de internalização e mediação, construtos que tentam explicar a constituição da consciência humana; a centralidade do signo.

²⁶ São também atribuídos à teoria iniciada por Vygotsky e que abrange outros autores da Escola Soviética, os termos “sócio-cultural” ou “sócio-histórica”. O termo que usamos no presente trabalho - “histórico-cultural” - vem do pressuposto de que toda interação social é analisada por autores dessa linha como emergente em uma cultura (todo tipo humano de sociedade é cultural) e tais análises são feitas sob um ponto de vista histórico, ou seja, considerando-se os fenômenos em processo de mudança.

A emergência da história cultural

Vygotsky distingue dois períodos na filogenia humana: a evolução biológica (descrita e explicada por Darwin na sua teoria da evolução) e a história humana (conforme o pensamento de Marx e Engels). Embora concorde com a idéia da evolução (baseando-se também em outros autores, como Baldwin), o autor separa o comportamento dos animais e dos homens pela emergência da cultura e atribui um papel limitado à base genética do comportamento humano (Valsiner & Van der Veer, *op. cit.*). “Os processos superiores, especificamente humanos desenvolveram-se na história humana e tiveram que ser dominados novamente por cada criança em um processo de interação social” (*id. ibid.*: 193)²⁷. As idéias sobre a emergência do humano e a sua característica distintiva de usar instrumentos para controlar a natureza, na perspectiva histórico-cultural, basearam-se no pensamento marxista e, principalmente, de Engels, sendo que foi redimensionado o papel atribuído ao signo. Em sua análise sobre a constituição cultural do sujeito, Vygotsky (1991) enfoca o **signo** e o **instrumento** como formas de “atividade mediada” da relação homem/homem/natureza que se ligam, tanto na ontogênese, quanto na história do desenvolvimento humano.

Segundo Luria e Vygotsky (1992), o uso de instrumentos pelos primatas antropóides foi a “premissa fundamental” para que houvesse o desenvolvimento histórico do comportamento. Para explicar as diferenças entre o comportamento destes animais em relação aos mamíferos inferiores, Luria, Vygotsky (*op. cit.*) e Leontiev (1978) basearam-se em experimentos de W. Köhler, com chimpanzés, realizados na década de 20. Os autores analisaram algumas particularidades no comportamento destes animais, mais especificamente quanto

²⁷ Traduzido do inglês.

ao uso de instrumentos: “descobertas súbitas” da operação, no momento da solução de problemas; solução encontrada sem necessidade de ensaios, na repetição da experiência; transferência para situações análogas; resolução de “problemas bifásicos” (fases de preparação e de realização).

Depois destes experimentos, muito já se realizou em termos de estudos com esses animais e ainda há espaço para novas pesquisas. Ressaltamos, aqui, as diferenças apontadas entre o comportamento intelectual dos primatas antropóides e o comportamento intelectual especificamente humano. Os autores consideram a relação que há entre os dois tipos de comportamento, mas atentam para o *salto* que ocorre entre um e outro. O comportamento intelectual dos símios antropóides representa o limite superior do desenvolvimento psíquico dos mamíferos superiores, a partir do qual, segundo eles, começa a história de um “psiquismo diferente”, exclusivo do homem, a **consciência humana**.

Os fatores decisivos para a transição da história *natural* dos animais à história *cultural* humana foram: o **trabalho social** com o uso de **instrumentos** e a emergência da **linguagem** (Leontiev, 1978; Luria, 1991; Vygotsky, 1992).

O primata manifesta a habilidade para inventar e usar instrumentos, mas, segundo Vygotsky (1992), ele não desenvolve o trabalho real baseado nesta habilidade. “O *uso de instrumentos na ausência do trabalho* tanto une como divide o comportamento do primata e do homem” (*id. ibid.*: 32).²⁸ O uso de ferramentas, para os primatas, tem valor secundário na sua adaptação; eles são “estranhos” ao trabalho; enquanto, no homem, é o que marca a cultura, o que desempenha um papel decisivo na luta pela sobrevivência.

²⁸ Traduzido do inglês.

“O trabalho (...) criou o próprio homem” (Engels *apud* Leontiev, 1978: 69-70). Engels (*apud* Vygotsky, 1992) considera que o trabalho seja o fator fundamental no processo de transformação do primata em homem, com a liberação e o aperfeiçoamento da mão e com a postura ereta. Em Leontiev (*op. cit.*), ele afirma que o trabalho e “depois” e “ao mesmo tempo”, a linguagem, foram os estímulos essenciais na hominização do cérebro.

O trabalho humano tem, como características, além do uso e da fabricação de instrumentos, a atividade coletiva. Segundo Leontiev (*op. cit.*), ele é mediatizado, desde a sua origem, ao mesmo tempo, pelo instrumento e pela sociedade. O autor esclarece que a “atividade instrumental” dos animais não é realizada no coletivo e não determina as relações de comunicação entre eles. A “atividade comunicativa” dos animais não se confunde com a “atividade produtiva”. Por sua vez, o trabalho humano é “atividade originariamente social”, supõe “divisão técnica”, mediatiza a comunicação.

A divisão técnica, segundo Leontiev, imprime profundas modificações na “estrutura da atividade”. Enquanto o objeto da atividade dos animais confunde-se com seu motivo biológico, no trabalho coletivo, o objeto passa a não coincidir com o motivo, criando as “ações”. O que liga, nesse caso, o resultado imediato ao resultado final da atividade é a relação do indivíduo com os outros membros da coletividade, ou seja, ligações sociais. Mais tarde, a consciência humana fará a distinção entre a atividade e os objetos.

A preparação dos instrumentos é, segundo Luria (1991), o que distingue a atividade do homem primitivo do comportamento do animal, que apenas emprega os instrumentos. A preparação não é dirigida por motivo biológico imediato; supõe o sentido de uso futuro, podendo ser chamada de “primeira forma de atividade consciente”. A preparação, assim como a divisão técnica do trabalho,

vai destacar, da “atividade geral”, a “ação” (não dirigida imediatamente por motivo biológico). Além disso, a “ação” é dividida em “operações auxiliares”, o que torna ainda mais complexa a “estrutura da atividade”.

Dentro dessa noção de trabalho, o instrumento é visto como um “objeto social”, além de suas propriedades físicas.

“(…) mesmo quando utiliza um instrumento humano especializado e artificial, um símio só age nos limites orgânicos dos seus modos instintivos de actividade. Em contrapartida, nas mãos do homem, o mais simples objecto natural torna-se muitas vezes um verdadeiro instrumento, quer isto dizer que ele efectua uma operação verdadeiramente instrumental, elaborada socialmente” (Leontiev, 1978: 83).

Outra questão levantada por Vygotsky (1992) é que o processo de trabalho exige do homem um controle sobre seu próprio comportamento. O primata, em contrapartida, apresenta adaptação passiva à natureza e, por isso, falta de controle do seu próprio comportamento, psicologicamente, e incapacidade para dominá-lo por meio de símbolos artificiais, devido à ausência do trabalho.

Segundo Vygotsky (*op. cit.*), a habilidade de produzir um “signo”, de introduzir “recursos psicológicos auxiliares” marca o comportamento humano e a cultura e diferencia os primatas do homem mais primitivo. O pensamento do chimpanzé é totalmente independente da fala. Esta “forma puramente biológica de pensamento não lingüístico” sugere que, para os animais, pensamento e “fala” têm raízes genéticas diferentes.

Nesse sentido, a outra condição que levou à modificação da história, tornando-a cultural, foi a emergência da linguagem. Luria (1991)

considera que, no início da atividade coletiva, os sons, produzidos pelos membros do grupo não tinham existência autônoma, estavam “entrelaçados na atividade prática”, acompanhavam-se de gestos e entonações expressivas. Só era possível interpretar o seu significado dentro da situação em que eles surgiam.

Leontiev (1978) sugere que, com a separação das funções “produtiva” e “comunicativa” do trabalho, nascem movimentos que têm forma de movimentos de trabalho, mas perdendo seu contato com o objeto, juntamente com os sons vocais que os acompanham, conservam somente a “função comunicativa” de agir sobre os homens. “O gesto nada mais é que um movimento separado do seu resultado, isto é, um movimento que não se aplica ao objecto para o qual está orientado” (*id. ibid.*: 86).

Durante muito tempo, a linguagem esteve ligada ao gesto e ao ato. Luria (*op. cit.*) explica que o mesmo complexo de sons podia designar o objeto para o qual a mão apontava, a própria mão e a ação produzida. Segundo ele, só depois de muitos milênios a linguagem dos sons se separou da atividade prática.

Numa perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano, com o instrumento, passou a ser marcado pela produção desses “órgãos artificiais”. Analogamente, a invenção e o uso de símbolos e signos transformou radicalmente a história humana, que passou a ser a história do desenvolvimento desses “meios de comportamento auxiliares artificiais” e a história do controle do homem sobre si mesmo.

“O aumento dos ‘meios de trabalho’ e dos ‘meios de comportamento’, na forma da linguagem e outros sistemas de símbolos que servem como auxiliares no processo do controle do comportamento, agora se torna preeminente, suplantando o

desenvolvimento da ‘mão desnuda e do intelecto deixado a si mesmo’” (Vygotsky, 1992: 36).²⁹

O signo, a linguagem e a elaboração da consciência

A abordagem materialista-dialética do desenvolvimento humano defende, como vimos anteriormente, a noção de que a consciência é elaborada no **processo histórico/cultural**.

A esse respeito, Luria (1987) atribui a Vygotsky a “resolução da crise da ciência psicológica” do início do século. Tal crise deveu-se a uma divisão entre uma “psicologia da vida espiritual” ou “psicologia descritiva” e uma “psicologia explicativa” ou “científica natural”. No primeiro caso, encontravam-se os psicólogos idealistas, segundo os quais somente os processos elementares são acessíveis à explicação científica, já que os processos de conhecimento pertencem à esfera do espiritual. No segundo caso, estavam os psicólogos associacionistas e behavioristas, que reduzem o objeto psicológico aos fenômenos elementares e reflexos condicionados. Ambas as abordagens negavam o estudo das formas complexas de vida psíquica.

Luria (*op. cit.*) faz alusão à tese de Vygotsky, que retrata o ponto de vista da linha histórico-cultural sobre o estudo do psiquismo humano:

“Para explicar as formas mais complexas da vida consciente do homem é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente e do comportamento ‘categorial’, não nas profundidades do cérebro ou da alma, mas sim nas condições

²⁹ Traduzido do inglês.

externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem” (id. ibid.: 20-21).

O fato do homem não se limitar à impressão imediata, poder abstrair propriedades dos objetos, categorizar, relacionar, operar com conceitos abstratos, elucida o caráter do seu psiquismo de refletir a realidade por meio da “experiência abstrata racional” (Luria, *op. cit.*).

Consideramos que o conhecimento racional humano foi possível no entrelaçamento da interação (atividade coletiva de trabalho), do uso e preparo de instrumentos e da emergência dos signos. Essa perspectiva refuta a noção de consciência como um plano interno *a priori*, um plano metapsicológico, assim como as primeiras teorias psicológicas a concebiam. Para os autores do Grupo Soviético, “(...) a consciência não vem dada desde o princípio nem é produzida pela natureza: a consciência é um produto da sociedade, é elaborada” (Leontiev *apud* Wertsch, 1988: 80)³⁰.

Luria (1991) afirma que, juntamente com o trabalho, a linguagem é o “fator fundamental de formação da consciência”. Esses processos psicológicos são especificamente humanos, emergentes nas inter-ações no desenvolvimento histórico-cultural.

“Se os animais comunicam, eles não falam; se eles mudam o meio de alguma forma (construindo ninhos, usando gravetos, *etc.*), eles não planejam essas atividades, não registram suas experiências, eles não constroem e transmitem conhecimento adquirido através da linguagem, eles não trabalham; assim, é consensualmente aceito que eles não produzem cultura ou fazem história. Cultura e história são

³⁰ Traduzido do espanhol.

especificamente humanas. (...) Através do discurso o homem se distingue dos animais” (Smolka, Fontana & Laplane, 1994: 110).³¹

Luria (1991) aponta três mudanças essenciais que a linguagem imprime à atividade consciente do homem: 1ª) a discriminação dos objetos, a atenção dirigida para eles e a sua conservação na memória, na medida em que a linguagem designa os objetos e acontecimentos pelas palavras, mesmo quando eles estão ausentes, o que acarreta uma duplicação do mundo perceptível; 2ª) a possibilidade de abstração de propriedades dos objetos e de generalização, relacionando as coisas perceptíveis a categorias; 3ª) a possibilidade de transmissão de informações, ao longo do desenvolvimento histórico-social, por constituir a linguagem um “meio de comunicação” e o “veículo mais importante do pensamento”.

A última mudança apontada por Luria (*op. cit.*) traz uma noção um tanto problemática da linguagem, enquanto “meio” e “veículo”, podendo corresponder à idéia de instrumentalização.

Vygotsky parece considerar, mais do que Luria, o aspecto constitutivo da linguagem. Mas, este é um problema que merece ser destacado. Smolka (no prelo) reconhece algumas ambigüidades na obra de Vygotsky que podem levar a interpretações variadas: o signo como estímulo instrumental; a linguagem como instrumento no processo de comunicação; a linguagem como função; a função mediadora do signo. No entanto, a autora observa que na referência feita por Vygotsky ao signo como instrumento, pode-se considerar a linguagem como “ação” e não simplesmente “meio”, mas “modo de ação”. Esta consideração, segundo Smolka, não traz especificidade à obra vygotskyana. O que marca suas elaborações é que elas “anunciam outras possibilidades de se conceber

³¹ Traduzido do inglês.

a linguagem, o que traz para o centro das discussões a questão do seu caráter constitutivo” (Smolka, no prelo).

O **caráter constitutivo da linguagem** vai tomando corpo na obra de Vygotsky e culmina no seu último capítulo de *Pensamento e Linguagem*. “O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (Vygotsky, 1989: 108). O aspecto comunicativo da linguagem e a relação linguagem/pensamento são complexos e a origem destes últimos é polêmica. Podemos considerar que a constituição se dá ao mesmo tempo, num entrelaçamento, assim como se supõe a emergência do trabalho, instrumentos e linguagem, na filogênese.

Para esclarecer a distinção entre linguagem e instrumento, Smolka (*op. cit.*) julga importante rediscutir os pressupostos marxistas, justamente relacionados à emergência dialética do processo de trabalho e do processo de significação. Segundo ela, é este movimento dialético que possibilita transcender o aspecto instrumental da linguagem. A autora vai além e problematiza a noção de constituição social do sujeito para Vygotsky, segundo a qual, o homem só se faz homem e só se relaciona consigo mesmo “indiretamente”, pelo signo, pelo outro, culturalmente.

Entre as múltiplas vozes dos que interpretam e ampliam a obra de Vygotsky,

“(…) dizemos que o homem produz linguagem, e se produz simultaneamente na/pela linguagem. Neste trabalho social e simbólico de produção de signos e sentidos, a linguagem não é só meio e modo de (inter/oper)ação, mas é também produto histórico, objetivado; é constitutiva/constituidora do homem enquanto sujeito (da e na linguagem)” (Smolka, no prelo).

A noção de que a linguagem é constitutiva e de que os signos, em processos de interação social, formam a “consciência individual”, é bem fundamentada por Bakhtin (1992). O autor relaciona o “domínio dos signos” ao “domínio do ideológico”, de tal forma que as “consciências individuais”, formadas de signos, se interagem numa “cadeia ideológica” e aí, emergem novos signos. O processo é dialético, uma vez que a consciência só se torna consciência dentro desse processo. Ao invés do “tudo” do idealismo e do “nada” do “positivismo psicologista”, Bakhtin, assim como os psicólogos do Grupo Soviético, situa a consciência no “material social particular de signos criados pelo homem”. Segundo ele, a consciência não deriva da natureza, nem a ideologia, da consciência.

“A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. (...) Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo” (*id. ibid.*: 35-36).

Assumindo tal abordagem sobre a consciência, não é possível pensarmos em uma atividade mental humana organizada antes/fora do processo de significação.

De acordo com a abordagem do humano explicitada, não se concebe, no desenvolvimento ontogenético, uma relação direta entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Os objetos do mundo são organizados culturalmente, e é a essa organização que a criança tem acesso. O processo de conhecimento se dá, nessa perspectiva, nas interações sujeito/sujeito/objeto, e dessa forma, vai se constituindo cada indivíduo. “Assim, a constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, deve ser entendida na sua relação com outros, no espaço da intersubjetividade” (Smolka & Góes 1993: 9). O plano intersubjetivo, segundo Góes (1991) não é o plano do outro, mas o da “relação” entre o “eu” e o “outro”.

O princípio de que o meio sócio-cultural tem um papel constante e constitutivo no funcionamento do indivíduo, segundo o qual Vygotsky (1989, 1991) formulou sua teoria psicológica, teve influência e, ao mesmo tempo, redimensionou um dos postulados marxistas, na tese VI sobre Feurbach (Wertsch, 1988):

“(...) a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais (...)”
(Marx & Engels, 1982: 127).

Segundo Wertsch (1988), Vygotsky critica tanto o “reducionismo psicológico individual” quanto o “reducionismo sociológico” no estudo do sujeito e situa o seu interesse nos processos sociais “inter-psicológicos” ou “intermentais”. Góes (1991) considera que, dessa forma, o autor aponta caminhos para que se supere a “dicotomia social/individual”.

Os estudos vygotskyanos consideram a origem social do desenvolvimento psíquico; todos eles seguem sua “lei genética geral do desenvolvimento cultural”:

“Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (*interpsicológica*), e, depois, no *interior* da criança (*intrapsicológica*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (Vygotsky, 1991: 64).

Embora aponte caminhos para a superação da clássica dicotomia já mencionada, esta ainda permanece insistente em suas formulações, uma vez que o autor se baseia em dois momentos no desenvolvimento - um, no nível social, outro, no nível individual - conforme citado acima. Consideramos que, ao mesmo tempo, ocorrem as interações e as funções mentais vão se constituindo na criança e reconfigurando as interações, num processo dialético. Mas esse aspecto só tem início na interação. Nesse sentido, ainda que permaneça a dicotomia, lançou-se a base para seu questionamento que alguns dos sucessores têm realizado. Essa base representa uma das principais contribuições do Grupo Soviético: **a forma de se conceber o desenvolvimento, como socialmente constituído.**

Vygotsky,

“ (...) procurou apontar como as formas psicológicas emergem nas condições concretas de vida, na atividade social partilhada. Fala-se, aqui, de uma sociogênese do desenvolvimento humano, onde as interações são analisadas no movimento das mediações sociais.

Deste ponto de vista, o conhecimento do mundo passa pelo outro e o que os indivíduos apreendem e aprendem são formas sociais de perceber, de agir, de conhecer o mundo” (Smolka *et al.*, 1991: 7).

A emergência das “formas psicológicas” foi abordada por Vygotsky (1989, 1991) através de dois construtos principais - **internalização** e **mediação** - que estão ligados à sua análise semiótica. Esses construtos são centrais nas investigações do Grupo Soviético.

“Chamamos de *internalização* a reconstrução interna de uma operação externa” (Vygotsky, 1991: 63). De acordo com a interpretação histórico-cultural, a formação das “funções psicológicas superiores” se dá por um processo de apropriação cultural pelo sujeito do que antes era manifestado na interação. Assim, o plano interno é criado a partir daí; ele não é *pré-existente*. Wertsch (1988) ressalta que a “internalização” não é uma cópia da realidade externa, uma vez que mudam a estrutura e as funções do processo. Ele destaca também o interesse de Vygotsky na “internalização do discurso”, por exemplo, na sua análise da interiorização da “fala egocêntrica”. Em todas as suas formulações, o autor considera que o processo de reconstrução interna das formas culturais de comportamento tem por base as operações com signos. Leontiev (1978) prefere os termos “interiorização” ou “apropriação”, ao se referir a esse processo, ressaltando a origem social das funções.

O processo de internalização/apropriação implica uma forma de mediação. Essa idéia tem origem na teoria marxista, segundo a qual “(...) a atividade do trabalho implica (...) uma dupla produção: a dos objetos culturais e a do ser humano do homem” (Pino, 1991: 35). Pino (*op. cit.*) afirma que a noção de “instrumento de trabalho” é inerente à teoria da produção de Marx, que, segundo ele, permite a explicação da função mediadora do instrumento nas relações dos

homens com a natureza e entre si. O conceito de “atividade mediada” é central na obra de Vygotsky. O autor analisa dois tipos de mediadores: o instrumento técnico (ou simplesmente instrumento) e o signo (ou “instrumento psicológico”). Sua principal semelhança, segundo Vygotsky (1991), encontra-se no caráter de “função mediadora”, mas esta função é divergente quanto à orientação: enquanto os instrumentos são “externamente” orientados, para o controle da natureza, levando a transformações nos objetos, os signos são “orientados internamente”, para a comunicação e a auto-regulação.

A mediação realizada pelos sistemas de signos é a “mediação semiótica” e é a esse tipo que Vygotsky (1989, 1991) se atém. Ele estuda a transformação dos signos externos em processos internos (“internalização”) e o desenvolvimento e a utilização dos “sistemas simbólicos” (sendo o principal, a linguagem)(Oliveira, 1993b).

Apesar de comporem o núcleo teórico da perspectiva histórico-cultural, consideramos que os termos - “internalização” e “mediação” - têm exigido aprofundamento teórico e (re)conceitualização.³²

A importância das análises do Grupo Soviético encontra-se, principalmente, no seu enfoque a respeito da constituição do sujeito, que privilegia o **signo**, a **interação**, a **cultura**. Assim manifestaram-se Smolka e Góes (1993): “(...) o que parece fundamental nessa interpretação da formação do sujeito é que o movimento de individuação se dá a partir das experiências propiciadas pela cultura” (*id. ibid.*: 10).

³² A esse respeito, destacamos os estudos de Góes (1991), Pino (1994) e Smolka (1994). *Discourse practices and the issue of internalization*. in Wertsch, J. V. et al. *Explorations in socio-cultural studies*. Volume 1. Madrid.

A memória na perspectiva histórico-cultural

Os autores do Grupo Soviético questionam a noção de memória humana como capacidade mental pré-existente, concebendo-a como **“elaborada” no social, emergente nos processos de significação**. Esta noção é, ao mesmo tempo, um desdobramento e um elemento constituidor das idéias que a perspectiva histórico-cultural compartilha acerca da gênese da consciência. O estudo da memória humana fazia parte do programa de investigação de Vygotsky e seus colaboradores, que relacionava as operações com signos e as funções mentais, compreendendo estudos sobre as funções da fala na reorganização da atividade prática e da percepção e na criação de novas relações entre as funções psicológicas, bem como estudos sobre o desenvolvimento de atividades sígnicas, como o desenho, a escrita, entre outras. Este programa tratava tanto da mudança histórica do comportamento humano pelo uso de signos, quanto da dinâmica desta mudança no desenvolvimento ontogenético, no processo de apropriação cultural dos “instrumentos psicológicos”.

No início do seu capítulo “O domínio sobre a memória e o pensamento”, Vygotsky (1991) elege o fenômeno da memória

“(…) excepcionalmente apropriado para o estudo das mudanças introduzidas pelos signos nas funções psicológicas básicas, uma vez que revela com clareza a origem social dos signos e o seu papel crucial no desenvolvimento individual” (*id. ibid.*: 43).

A relação entre a memória e as condições de existência na filogênese e na história sócio-cultural

De acordo com a proposta metodológica do Grupo Soviético os fenômenos devem ser estudados não só no âmbito ontogenético, mas também no filogenético e (no caso do desenvolvimento humano) da história sócio-cultural. Nessa direção, Luria (1991) e Leontiev (1978) fazem uma análise da evolução do psiquismo animal e do **salto para a consciência humana**, da qual destacamos a evolução da memória.

Segundo os autores, a evolução da atividade psíquica e do sistema nervoso foi decorrência da complexificação dos modos de existência. Um dos fatores de complexificação da vida animal foi a passagem para a vida terrestre e conseqüente complicação das condições de existência, como a perseguição ativa de presas, acarretando um maior desenvolvimento dos órgãos em geral e do sistema nervoso. Outros fatores vão gerando mudanças no psiquismo e, conseqüentemente na memória.

A função mnemônica dos insetos, como a das abelhas (citadas como exemplo), corresponde à fixação das ligações de certos estímulos e das ligações motrizes elementares.

O comportamento próprio dos vertebrados, segundo Leontiev (*op. cit.*), também reflete a ligação entre a evolução do organismo do animal e o seu modo de vida, ocorrendo o desenvolvimento do cérebro, e aparecendo o reflexo psíquico de coisas inteiras. Luria (*op. cit.*) afirma que muitos condicionamentos desses animais dependem mais do seu modo de vida do que de sua classe zoológica.

A modificação das condições de existência, gerando modificações na estrutura da atividade e na forma do reflexo da realidade, causou uma “reorganização da função memória”.

No topo da evolução dos invertebrados, surge um tipo de comportamento que Luria denomina intelectual, mais particularmente dos primatas. Nesta fase, o processo de orientação dos animais na resolução de tarefas passa a anteceder os testes motores, formando-se um esquema de solução; a atividade passa a ter um caráter auto-regulador e o reflexo da realidade circundante passa a ser de relações entre os objetos. Assim, a memória passa a ser um tipo de “memória de situações” (Leontiev, *op. cit.*), havendo mais transferência de uma solução para outras condições.

O que depreendemos das análises de Luria e Leontiev (*op. cit.*) é que, se observarmos os variados tipos de comportamento, até alcançarmos o tipo racional humano, podemos verificar que quanto maior a dependência do comportamento aos fatores congênitos, menor o desenvolvimento do sistema nervoso e menores as possibilidades de mudança de atitude por aprendizagem ou imitação. Conseqüentemente, menor a capacidade de memorizar o apreendido. E esta dependência aos fatores congênitos parece diminuir à medida em que aumenta o nível de complexidade das condições de vida. A memória, assim como outras funções psicológicas, vai, à medida em que os seres evoluem, dependendo mais das condições de vida.

As contínuas adaptações dos animais ao meio são fruto da experiência individual e se transformam, no correr dos milênios, em características da espécie. Uma prova disso é o fato de que os animais sobressaem-se em pesquisas que levem em consideração suas condições ecológicas de vida.

O psiquismo animal é, assim, transformado segundo as **leis da evolução biológica**. Leontiev (*op. cit.*) critica a concepção segundo a qual o desenvolvimento filogenético do homem é regido em toda a sua extensão por leis da evolução biológica. Segundo o autor, no processo de hominização, o desenvolvimento inicialmente era regido apenas por leis biológicas de seleção e hereditariedade. A partir do desenvolvimento do processo social e da atividade coletiva primitiva de confecção e utilização de instrumentos e, principalmente, com a emergência da linguagem, as **leis histórico-sociais** foram se tornando cada vez mais importantes com relação às leis biológicas.

Assim, as aquisições da humanidade fixam-se e se transmitem de uma forma totalmente diferente da biológica. Os mecanismos hereditários humanos tornam possível, mas não determinam seu psiquismo.

“A passagem à consciência humana, assente na passagem a formas humanas de vida e na actividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à transformação da estrutura fundamental da actividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade; o psiquismo humano não se liberta apenas dos traços comuns aos diversos estádios do psiquismo animal (...); não reveste apenas traços qualitativamente novos; o essencial, quando da passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem ao desenvolvimento do psiquismo. No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do *desenvolvimento sócio-histórico*” (*id. ibid.*: 68).

O homem nasce totalmente dependente das condições históricas, e suas funções intelectuais e comportamentos relacionados se desenvolvem na medida da sua interação com o outro, da sua **inserção na cultura**. Esta inserção na cultura constitui a complexificação da vida do homem, a qual se estabelece sobre duas bases: o uso do instrumento e o uso do signo. No homem, a memória está ligada ao uso de signos, que é produto de sua interação social. No dizer de Vygotsky (1991), trata-se de uma “*memória mediada*”.

Vygotsky: a memória e o signo

Vygotsky (1991) fala de dois tipos diferentes de memória entre os seres humanos.

O primeiro tipo é denominado “**memória natural**” ou “memória elementar” e “(...) caracteriza-se pela impressão não mediada de materiais, pela retenção das experiências reais como a base dos traços mnemônicos (...)” (*id. ibid.*: 43). Segundo o autor, esse processo caracteriza-se estruturalmente pelo “**imediatismo**”, assemelhando-se à percepção, pois é causado pela influência direta dos estímulos externos sobre os seres humanos. Nesse ponto de vista, podemos dizer que se trata da lembrança pura, quando algo é recordado mediante a apresentação do estímulo.

O segundo tipo é denominado “**memória indireta ou mediada**” e pressupõe a utilização de auxiliares mnemônicos que modificam a estrutura psicológica do processo e “(...) estendem a operação de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, que chamamos de *signos*” (*id. ibid.*: 44). Para

nos lembrarmos de algo, utilizamos um estímulo auxiliar; por exemplo, quando usamos agendas para escrever o que não podemos esquecer.

O primeiro tipo é dominante no comportamento de povos iletrados, segundo Vygotsky (*op. cit.*), mas não é o único tipo encontrado entre eles. O autor observa que nos estágios mais primitivos da história humana aparecem auxiliares mnemônicos, como o uso de pedaços de madeira entalhada e nós, permitindo aos seres humanos avançar para além dos limites das funções elementares, para uma forma de comportamento elaborada culturalmente. Segundo o autor, esse tipo também é encontrado entre crianças pequenas.

Kozulin (1990) menciona dois termos que Vygotsky³³ teria usado para designar estes dois tipos distintos de memória: “*mneme*” - retenção de imagens de maneira orgânica e natural, inerente a todos os organismos vivos - e “*mnemotécnica*” - própria dos processos mnemônicos humanos, caracterizados por um sistema de auxiliares e técnicas artificiais. Haveria, no desenvolvimento humano, uma transição da “*mneme*” ou “memória natural” para a “*mnemotécnica*” ou “memória mediada”. O primeiro tipo seria mediado apenas organicamente, o segundo, culturalmente.

Na base desta distinção, há uma outra que permeia as formulações vygotskyanas: a diferenciação entre “funções elementares” e “funções psicológicas superiores”³⁴. Esta diferença tem uma larga tradição na Psicologia (Cole, 1985 *apud* Wertsch, 1988), no sentido de se separarem os fenômenos comuns a animais e humanos dos especificamente humanos. Devido à consideração dos últimos como produto do meio sócio-cultural, segundo Wertsch, Vygotsky prefere utilizar

³³ Vygotsky. *Istoriya razvitiva*, pp. 241-3 (obra não traduzida).

³⁴ Tal distinção, segundo Bakhurst (1992), é derivada de Marx e da Filosofia alemã clássica. Vygotsky (1991) busca Hegel e Marx para explicar a sua noção de “atividade mediada” dos homens, que caracteriza tanto o uso de instrumentos, quanto o uso de signos. A análise da atividade semioticamente mediada constitui, segundo Wertsch (1988), uma das contribuições mais originais e importantes ao pensamento marxista, mas também marca as discrepâncias entre as idéias vygotskyanas e as de Marx e Engels.

o termo “cultural” (em contraposição a “natural”), ao termo “superior” (contrapondo-se a “elementar”), ao referir-se às funções psicológicas.

Wertsch (*op. cit.*) acrescenta mais uma distinção vygotskyana - funções psicológicas “rudimentares” e “superiores” (o autor prefere denominar “superiores avançadas”) - que, segundo ele, não corresponde à já exposta, mas a níveis ou formas de desenvolvimento *dentro* do tipo superior. As “funções psicológicas rudimentares”, nesse sentido, têm as mesmas propriedades das “funções psicológicas superiores” (ao contrário das “elementares”). Tais propriedades, em especial as relacionadas aos “instrumentos de mediação”, só se manifestam nos períodos iniciais de desenvolvimento das “funções avançadas”.

O desenvolvimento das “funções psicológicas superiores” na criança faz com que as “funções elementares” se reestruturem ou, mesmo, deixem de existir, segundo Vygotsky (*op. cit.*). O autor explica o desenvolvimento das “funções superiores” pelo processo de “mediação”, que marca a atividade instrumental e sónica. A **mediação simbólica** transforma radicalmente as funções psíquicas, assim como a **mediação instrumental** amplia as atividades com os objetos. Esses dois tipos de mediação, combinados na atividade psicológica, segundo Vygotsky, constituem as funções psicológicas ou comportamentos “superiores”. As “funções mentais superiores” formam um sistema de capacidades que se inter-relacionam, tais como, o pensamento verbal, o discurso intelectual, a memória e a atenção voluntárias ou lógicas e a volição racional (Bakhurst, 1992).

Wertsch (*op. cit.*) estabelece quatro critérios ou características que Vygotsky teria utilizado para distinguir os dois tipos de funções psíquicas: 1º) a “auto-regulação” dos processos superiores, em oposição aos elementares, que são sujeitos ao controle do meio; 2º) a “intelectualização” ou “realização consciente”

das funções psicológicas superiores; 3º) sua origem e natureza social; 4º) o uso de signos como “mediadores” das funções psicológicas superiores.

A noção de “mediação” de Vygotsky mudou no decorrer do seu trabalho. Inicialmente, parecia tratar-se de uma reação à teoria do estímulo-resposta, que explicava tanto processos elementares, como superiores pela mesma fórmula S-R, considerando apenas a determinação do sujeito pelo meio. Para Vygotsky (1991), somente as formas elementares de comportamento, caracterizadas por uma “reação *direta* à situação-problema”, podem ser explicadas por tal fórmula. Mas, a estrutura das operações com signos próprias do psiquismo humano imprime um “elo intermediário” entre o estímulo e a resposta. Segundo o autor, este elo intermediário é um “estímulo de segunda ordem”³⁵; não é só um elo adicional na cadeia S - R; não é um método que aumenta a eficiência da “operação pré-existente”. Sua função de “ação reversa” (agir sobre o indivíduo e não sobre o ambiente) transforma a operação psicológica, permitindo ao ser humano o controle do próprio comportamento, através de estímulos externos.

Este raciocínio levava em conta a mudança do meio pelo homem, na criação de estímulos extrínsecos, para o controle da conduta. A “conexão linear” S-R é substituída por uma “inter-relação triangular” entre estímulo, resposta e “formas de mediação” (Bakhurst, *op. cit.*).

Estes pressupostos guiaram os estudos de Vygotsky e seus colaboradores sobre a memória humana, no final da década de 20 e início dos anos 30. Eles desenvolveram uma série de experimentos para analisar o uso de signos no processo de recordação, considerando-o, desta forma, originalmente social e

³⁵ Esta questão levantada por Vygotsky (*op. cit.*) de que o signo é um “estímulo de segunda ordem”, refere-se à distinção entre primeiro e segundo sistemas de sinais proposta por Pavlov (*apud* Wertsch, 1988). Parte desta explicação está baseada no fato de que os animais e os homens usam o primeiro sistema de sinais, sob a forma de reflexos condicionados, enquanto o segundo sistema é usado só pelos homens, devido às palavras. No entanto, Pavlov considera que as leis que governam estes sistemas são as mesmas.

estruturalmente mediado. As pesquisas referem-se ao desenvolvimento da memória mediada em crianças de diferentes idades e níveis de capacidade mental e adultos, com o objetivo de apurar as leis básicas das operações com signos.

Em experimentos conduzidos por Leontiev (*apud* Vygotsky, *op. cit.*), observou-se que as crianças que ainda não tinham ido à escola não eram, em geral, capazes de usar cartões como mediadores para a memorização, que, em alguns casos, chegavam a prejudicá-las. Quando apareciam alguns precursores do uso de signos externos, os cartões tinham função de registro e, mais tarde, de seleção. Os resultados indicaram a presença de uma forma de lembrança mediada, em processo. Na fase pré-escolar, a criança não era capaz de controlar seu comportamento através dos cartões. Estes agiam como estímulos, mas não adquiriam a função instrumental. No grupo de crianças de 8-9, 10-13 anos, houve um aumento da eficácia da atividade com a introdução dos cartões, ou seja, predominância dos signos externos. Na fase adulta (22-27 anos), a diferença entre o número de erros nas tarefas com e sem os cartões diminuiu. O desempenho de adultos se deu, segundo Vygotsky, em “bases novas e superiores”. O autor considera o comportamento das crianças da fase pré-escolar “direto e natural”, enquanto que, na fase adulta, os signos externos (usados na fase escolar) transformam-se em signos *internos*.

Outros experimentos citados por Vygotsky (*op. cit.*) são os de Morozova, Zankov e Yussevich, com palavras a serem lembradas e figuras auxiliares sem relação direta com as palavras. Crianças pré-escolares não usavam as figuras auxiliares como mediadores na memorização. Quando lançavam mão de uma delas, o signo evocava uma série associativa nova, considerada como destituída de seu caráter instrumental. Às vezes, tentavam transformar tais figuras em cópias da palavra a ser lembrada, transformando o signo numa representação

direta do objeto a ser lembrado. O autor explica que ocorreu um processo de “representação direta” ao invés de “simbolização mediada” para a memorização, concluindo que tais crianças encontravam-se em um “estágio de desenvolvimento intermediário” entre o processo elementar e o instrumental.

Outro trabalho de Leontiev (*apud* Vygotsky, *op. cit.*) consistia na apresentação de vinte palavras para serem lembradas (ditadas; com figuras relacionadas às palavras; e com figuras que não tinham relação direta com as palavras). Crianças “normais”, entre 10 e 12 anos, lembraram duas vezes mais palavras usando as figuras; crianças com deficiência mental leve beneficiaram-se pouco; e crianças com deficiência mental severa tiveram desempenho prejudicado com o uso de estímulos auxiliares, chegando, às vezes, a associá-los com as palavras a serem lembradas, mas não os integraram ao seu sistema de lembrança. Os autores concluem que a capacidade para formar “associações elementares” não é suficiente para que a “relação associativa” preencha a função instrumental necessária para que se dê a lembrança:

“(…) o desenvolvimento de funções psicológicas mediadas (nesse caso, a memória mediada) representa uma linha especial de desenvolvimento que não coincide, de forma completa, com o desenvolvimento dos processos elementares” (Vygotsky, *op. cit.*: 56).

As conclusões desses experimentos constituem parte da base empírica do pensamento vygotskyano acerca do desenvolvimento da memória humana. Este é explicado a partir dos construtos de “mediação” e “internalização”. Há, segundo o autor, uma transição de um tipo de memória natural a um tipo cultural. Ele considera a existência de três estágios no processo de memorização, a

partir dos experimentos mencionados: o da memorização “natural”, próprio das crianças que ainda não entraram na escola; o da memorização “mediada”, das crianças em período escolar, com a predominância do uso de signos externos; e o estágio dos adultos, onde os signos externos passam a ser internos. Na transição para essa última fase, ocorre a *internalização*. Não significa que o comportamento dos adultos voltou a ser “direto e natural”. Trata-se de uma forma qualitativamente superior de *mediação*.

Tais explicações suscitam algumas dúvidas e nos remetem a possíveis discussões.

Primeiramente, a distinção proposta por Vygotsky (1991) entre “memória natural” e “memória mediada” (que, por sua vez, indica a distinção entre “funções elementares” e “superiores”) é marcada pelo pressuposto de que, no desenvolvimento humano, existem duas linhas diferentes que, a partir de um momento na ontogênese, se entrecruzam:

“(…) de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio cultural. *A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas*. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico” (id. *ibid.*: 52).

Este pressuposto pode levar à consideração de um fator puramente biológico no desenvolvimento, na fase inicial da infância. Desta, resulta a consideração de uma linha natural no processo de memorização. Consideramos tais pressupostos problemáticos em relação à própria teoria em que se situam, que

só concebe o indivíduo como emergente em processos inter-acionais. Se consideramos que qualquer forma de interação se dá em/por processos de significação, é difícil pensar em processo humano sem o signo. Os primeiros contatos do bebê com o mundo estão impregnados pelos signos - gestos ou fala - que a mãe usa.³⁶ A relação bebê/mundo não escapa ao processo de significação, pois passa pela relação mãe/mundo, que, por sua vez, também não é direta, mas estruturalmente mediada.

A forma sob a qual Vygotsky (*op. cit.*) aborda a “memória natural” - processo usado por crianças em idade pré-escolar e por povos iletrados - traz contradições à sua própria perspectiva de desenvolvimento histórico-cultural. A principal razão para pensarmos assim é que, em ambos os casos, a fala já é usada como um dos sistemas sócio-culturais e, como tal, já imprime à memória humana diferenças gigantescas com relação à memória dos animais.

Quando as crianças (ou adultos) dos experimentos referidos usam ou não cartões ou figuras para mediar suas memorizações, de uma forma ou de outra, a memória é mediada. A diferença está na *qualidade* da mediação. No primeiro caso, os mediadores são cartões/figuras e a palavra oralizada. No segundo, a palavra oralizada já é mediação.

O próprio Vygotsky nos parece contraditório, quando considera a memória dos povos não letrados e de crianças pequenas como “natural” (não levando em conta a fala) e quando afirma que “as raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surgem durante a infância: o uso de *instrumentos* e a *fala humana*” (*id. ibid.*: 52).

Acerca da consideração de que existem duas linhas, uma biológica e uma cultural, na ontogênese humana, John-Steiner & Soubberman, no posfácio do

³⁶ Vygotsky (1991) analisa desta forma o desenvolvimento do gesto de apontar no bebê.

“Formação Social da Mente” (Vygotsky, *op. cit.*), acrescentaram uma explicação acerca do termo “natural”:

“(…) o desenvolvimento da memória é apresentado em dois estágios: o estágio da memória puramente natural que termina na idade pré-escolar, e o estágio seguinte de uma memória mediada, superior. O desenvolvimento das formas coexistentes de memória é tratado da mesma maneira. (...) Essa oposição, que aparece nos escritos de L. S. Vygotsky e nas pesquisas de seus colaboradores, foi criticada justificadamente na época. Ela não tem realmente fundamento: afinal, mesmo na criança muito nova, os processos psicológicos formam-se sob influência da interação verbal com adultos e, portanto, não são ‘naturais’, porque eles já foram modificados como resultado da aquisição da linguagem” (Leontiev, Luria & Teplov *apud* John-Steiner & Souberman, 1991: 167).

As autoras esclarecem, no entanto, que o contraste - naturais *versus* superiores - não pode ser inferido a partir da posição teórica de Vygotsky; que esta distinção seria apenas uma “abstração”, uma forma de se explicar um processo tão complexo como a memória. Bakhurst (1992) considera esta visão que chegou até o ocidente sobre a oposição natural/cultural em Vygotsky, bem como a marginalidade da orientação semiótica de sua obra, marcadas pela intenção stalinista de eliminar seu pensamento. A análise dos processos mnemônicos no homem se diferencia se tomarmos como pressuposto o fato de que eles são, de alguma forma, mediados desde o início. A questão de duas linhas na gênese do desenvolvimento nos parece problemática. Mas consideramos como ponto fundamental, mais válido, da formulação vygotskyana acerca do **processo mnemônico**, a relação que o autor estabelece entre este e o **processo de**

significação, idéia que pode ser extraída de sua obra como um todo. “A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos” (Vygotsky, 1991: 58).

Vygotsky (*apud* Wertsch, 1988) estendeu a formulação de Pavlov, ao realizar a distinção entre “sinalização” e “significação”.

“(…) Mas a conduta dos humanos é única porque estes criam estímulos que são sinais artificiais: antes de tudo, a grandiosa capacidade de sinalização da fala. Mediante aquelas, os humanos chegam a dominar a atividade de sinalização dos hemisférios cerebrais. Se a atividade fundamental e mais geral dos hemisférios cerebrais dos animais e dos homens é a sinalização, então a atividade básica e mais geral dos homens, a atividade que acima de tudo distingue os homens dos animais de um ponto de vista psicológico, é a *significação*... A *significação* é a criação e o uso de signos, quer dizer, de sinais artificiais...” (Vygotsky, 1960 *apud* Wertsch, *op. cit.*: 106).³⁷

Esse aspecto criador do homem, de atribuir significados, é que o distingue radicalmente dos animais. A “criação e uso de signos”, segundo Wertsch, não fez parte das questões que Pavlov levantou. Para Vygotsky (*apud* Wertsch, *op. cit.*), a emergência da *significação* está ligada a “um novo princípio regulador da conduta”; o fato dos homens serem capazes de criar estímulos artificiais para regular seu comportamento é que torna suas funções psicológicas superiores às dos animais.

³⁷ Traduzido do espanhol.

Apesar da ambivalência presente na obra de Vygotsky com relação às duas linhas no desenvolvimento humano, encontramos, no interior de sua própria obra, fundamentos para tecermos argumentações a respeito do homem emergente na cultura. No caso específico da memória, o autor desenvolve idéias que nos permitem pensar nesta função como originalmente social.

Uma noção fundamental proposta por Vygotsky (1991) que nos permite discutir a questão cultural *versus* natural e considerar a memória como função formada na sociedade é a de que as funções psicológicas estão organizadas e combinadas em sistemas. Vygotsky considera que ao longo do desenvolvimento humano surgem sistemas psicológicos que englobam o que estamos acostumados a encarar como funções separadas, em combinações e complexos. Parece que esta noção está ligada e redimensiona a sua noção de “funções psicológicas superiores”. Esta noção de **sistemas funcionais**³⁸ refuta, tanto a idéia de faculdades mentais, quanto a idéia de funções psicológicas isoladas.

Luria (1980, 1992b) desenvolveu este conceito do ponto de vista da Neuropsicologia.³⁹ Luria (*apud* John-Steiner & Soubberman, 1991) esclarece que o desenvolvimento de novas funções, ao longo da história humana, não implica o surgimento de novos grupos de células nervosas ou novos “centros” de funções nervosas superiores (como pensavam os neurologistas do final do século passado), mas se faz pela formação de “*novos sistemas funcionais*”, princípio que explica o desenvolvimento ilimitado da atividade cerebral e que torna o córtex humano o “*órgão da civilização*”. Ressaltamos, de sua análise, que esta noção de “sistemas

³⁸ Segundo Luria (1992b), o termo “sistema funcional” foi introduzido e desenvolvido por P. K. Anokhin, por volta de 1935. Mas, alguns anos antes, o Grupo Soviético já vinha trabalhando com esta noção. Segundo Leontiev (1978), os trabalhos de Setchenov, Pavlov, Anokhin e Outkhtomski, sobre a fisiologia da atividade superior, e os trabalhos de Vygotsky e seus colaboradores sobre a formação e estrutura das funções psíquicas humanas complexas, resolveram o problema de um aparente paradoxo entre a existência de um fundamento morfofisiológico das funções psíquicas e a afirmação de que elas só se transmitem por “hereditariedade social”.

³⁹ Transcende o escopo deste trabalho uma análise deste assunto no âmbito da Neuropsicologia, conforme é feita no texto de Damasceno, Benito Pereira Neuropsicologia da atividade discursiva e seus distúrbios. Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas, (19): 147-157, jul/dez, 1990.

funcionais” leva a uma revisão radical das idéias sobre localização cerebral e traz em si aspectos acerca da organização das funções neuropsicológicas, como a composição complexa e a suscetibilidade de rearranjos em casos de lesões, aspectos estes que nos levam a pensar que, depois de formados, os sistemas funcionais trabalham como um “órgão global”. Na opinião de Luria (1992b), a teoria vygotskyana sobre o desenvolvimento das funções psicológicas em crianças possibilitou a conclusão de que o papel de determinada região cerebral muda no decurso do desenvolvimento de cada indivíduo, na organização de um processo psicológico complexo.

John-Steiner e Soubelman (*op. cit.*) ressaltam a proposição de Luria, de que os componentes e as relações dos quais fazem parte as chamadas “funções psicológicas” são formados no desenvolvimento de cada indivíduo e, portanto dependem de suas experiências sociais. Nesse sentido, os sistemas funcionais do adulto se constituem a partir de suas experiências enquanto criança (diríamos, ao longo da vida), sendo plásticos e adaptativos.

No primeiro capítulo de seu livro “*Neuropsicologia de la memoria*”, Luria (1980) define a memória como “(...) um complexo sistema funcional, ativo por seu caráter, que se desprega no tempo em uma série de elos sucessivos e que está organizado em diferentes níveis” (*id. ibid.*: 6)⁴⁰. De acordo com esta noção, o autor analisa algumas concepções atuais dos processos que constituem a memória, da perspectiva da Psicologia. A recordação pode ser vista como um processo apoiado em um “*sistema multidimensional de conexões*”, incluindo componentes sensoriais, perceptivos e conceituais, o que leva à consideração da memória humana como uma “*complexa atividade cognoscitiva*”, com uma série de etapas sucessivas e consistindo na inclusão progressiva do

⁴⁰ Traduzido do espanhol.

material em um imbricado sistema de relações. A evocação e o reconhecimento têm sido entendidos como complexos processos de “*busca ativa, de eleição*” da conexão necessária. Da mesma forma, o esquecimento, longe da noção de uma extinção espontânea de rastros com o passar do tempo, pode ser visto como um processo transitório, dinâmico, uma inibição ativa.

Segundo Luria (1992b), Vygotsky, a partir da análise do desenvolvimento das “funções psicológicas superiores” em crianças, conclui que:

“(…) essas funções representam sistemas funcionais complexos, mediados em sua estrutura. Incorporam símbolos e instrumentos historicamente acumulados. Conseqüentemente a organização dessas funções superiores deve ser diferente de qualquer coisa que possamos observar nos animais. Além disso, como o cérebro humano levou milhões de anos para evoluir, mas a história humana está restrita a alguns milhares de anos, uma teoria da organização cerebral das funções superiores tem que levar em conta determinados processos (como aqueles envolvidos no ato de escrever) que dependem parcialmente de mediadores externos, historicamente condicionados” (*id. ibid.*: 131).

Nesse sentido, Vygotsky (*apud* Luria, *op. cit.*) considera que seu “ponto de vista histórico” na abordagem dos processos psicológicos, como a memória voluntária e o pensamento abstrato, poderia constituir princípios explicativos para a organização cerebral de tais processos.

Luria (1992a) realizou experimentos nos quais ele analisou a transição para as formas culturais de memória, observando como crianças que não freqüentavam a escola memorizavam figuras, com a ajuda de objetos. Foi

observado que as crianças só conseguiam usar os objetos que já tivessem adquirido um valor instrumental na sua vida, que lhes fossem familiares.

Neste texto, ele inicia sua explicação, apontando que a diferença entre a memória de uma criança “pré-escolar” e de uma criança na idade escolar reside nas diferentes formas de uso da memória, uma vez que a segunda criança dispõe de um grande número de “mecanismos” para memorizar as informações.

A criança que entra em contato com formas culturais de memorização, como a escrita, o sistema de numeração *etc.*, segundo o autor, não exercita meramente sua memória, ela se “re-arma” com novos mecanismos e sistemas de memória, transformando-a enormemente. Luria (*op. cit.*) considera, então, que criança e adulto memorizam de formas diferentes. O adulto tem um grande “corpo de material” formado pelas lembranças da experiência passada, que ele usa ativamente, através de um mecanismo de associação, onde o novo vai sendo conectado com o velho, num processo ativo de criação de uma “estrutura” ou “quadro” que inclui elementos familiarizados, e ao mesmo tempo em que memorizamos este quadro, memorizamos o novo objeto ou palavra. A diferença apontada com relação aos adultos deve-se ao fato deles já terem uma vasta experiência no uso de objetos de forma instrumental e signos e disporem de um sistema ampliado de associações.

Com relação a estas diferenças, Vygotsky (1991) aponta que a memória de crianças mais velhas não é só diferente da memória de crianças mais novas, mas tem um papel diferente na atividade cognitiva. Ele fundamenta esse ponto de vista com o pressuposto de que não muda só a memória, mas as “relações interfuncionais”. Assim, ele sugere que, para as crianças muito pequenas, “pensar significa lembrar”, exemplificando com a resposta à pergunta - “o que é uma avó?” - como sendo a expressão das “impressões deixadas pela experiência”, e não de

uma estrutura lógica. O conteúdo do ato de pensar da criança é, segundo o autor, sincrético, dependente da memória; suas representações baseiam-se em lembranças de exemplos concretos. Ao longo do desenvolvimento há uma transformação, principalmente na adolescência. Assim, pesquisas mostram as relações interfuncionais envolvendo a memória. Vygotsky comenta que, para o adolescente, “lembrar significa pensar”. A memória do adolescente está “carregada de lógica”, o processo de lembrança equivale a encontrar relações lógicas e o de reconhecer, a descobrir o elemento exigido pela tarefa. Esta logicização, segundo o autor, é consequência da mudança em todas as funções cognitivas.

O que, para nós, é importante destacar relaciona-se à abordagem das formas complexas de atividade mental, pelos autores soviéticos, como sistemas funcionais, com um funcionamento dinâmico e como produto do desenvolvimento histórico. Segundo Bakhurst (1992), na perspectiva vygotskyana, a consciência não é uma função mental, mas este “sistema de funções inter-relacionadas entre si”. Tendo origem nas condições histórico-sociais, estas formas complexas de atividade mental não estão presentes desde o nascimento, ou seja, a criança não nasce com sistemas funcionais para a memória, a linguagem *etc.* Estes se formam na medida do desenvolvimento, possuem diferenças de formação e podem até não se formar.

Com relação às abordagens acima, Luria se ateve mais aos aspectos neurológicos da noção de sistemas funcionais, não privilegiando, como Vygotsky, a sua dimensão simbólica.

Desde o início de seus trabalhos sobre a memória e outras funções, Vygotsky destacou as (trans)formações que a criação e o uso de signos imprimem

à atividade mental. De acordo com sua perspectiva, o **signo** ocupa lugar central na constituição do psiquismo humano.

Segundo Bakhurst (*op. cit.*), à medida que Vygotsky estudava a função dos signos, foi se tornando “fascinado” com a noção de *significado*. Esta fascinação, segundo o autor, imprimiu mudanças profundas em sua explicação sobre a mediação: antes, considerava os signos “estímulos artificiais”, em oposição aos “estímulos naturais”; nos seus últimos trabalhos, passou a enfatizar a capacidade humana de criar “*sistemas simbólicos elaborados*” que mediatizam a relação homem/mundo, pelo poder da representação. A apropriação desses sistemas simbólicos (trans)forma nossa relação psicológica com a realidade. Não nos relacionamos com um mundo físico *bruto*, mas com um mundo *interpretado* pelos outros.

Segundo o autor, este “enfoque semiótico” à noção de mediação separa radicalmente o pensamento vygotskyano da teoria estímulo-resposta que ele recorreu, inicialmente para sua explicação sobre a memória.

Wertsch (1988) também considera que ocorreu uma evolução na noção de mediação e, portanto, de “instrumento psicológico”, ao longo da investigação de Vygotsky, que aparece nos termos usados por ele: “estímulo-meio”, “instrumentos” e “signos”. Esta evolução implicava uma maior ênfase na “natureza comunicativa e significativa” dos signos.

Pino (1994) analisa esta direção semioticamente orientada dos últimos trabalhos vygotskyanos, com relação ao conceito de “internalização”. Segundo ele, o objeto da internalização, para Vygotsky, não é a ação, mas o “*significado da ação*” e tem, portanto, uma natureza *semiótica*. Esta natureza pressupõe uma concepção de homem que difere do “modelo biológico”, ou seja, uma concepção de homem enquanto “ser cultural”, que se constitui na medida da

sua inserção no “circuito da comunicação humana”, no processo de emergência/transmissão de significações. “Isto significa que o desenvolvimento humano da criança depende de sua inserção na ordem do semiótico, que define a condição humana” (*id. ibid.*: 37).⁴¹ O autor questiona o uso do termo “internalização” na concepção histórico-cultural, que implica que o nascimento do ser humano já se dá na “ordem do simbólico ou do cultural”. Segundo ele, o termo remete a concepções de base biológica.⁴²

Já fizemos referência aos problemas que suscitam o termo “internalização”. No entanto, o próprio Vygotsky traz esta passagem que nos ajuda na interpretação do interno/externo e que focaliza mais a questão do outro:

“Quando nós falamos de um processo, ‘externo’ significa ‘social’. Qualquer função mental superior foi externa porque foi social em algum ponto antes de se tornar uma função interna, verdadeiramente mental. Foi primeiro uma relação social entre duas pessoas. Os meios de influenciar a si mesmo foram originalmente meios de influenciar outros ou meios de outros influenciarem um indivíduo”(Vygotsky, 1960 *in* Wertsch, 1981: 162).⁴³

Queremos, aqui, ressaltar o caráter semiótico da interpretação histórico-cultural dos aspectos psicológicos humanos.

Smolka, Góes e Pino (1995) consideram que o postulado vygotskyano acerca da constituição social do sujeito não pode se restringir a uma “mera seqüência genética” do inter ao intrapsíquico, mas deve ser relacionado à sua tese de mediação semiótica.

⁴¹ Traduzido do inglês.

⁴² A esse respeito, o autor propõe a introdução das categorias “público” e “privado” (Habermas *apud* Pino, *op. cit.*), no lugar de “externo” e “interno”. Destacamos de sua análise que a carga semântico-histórica que aqueles termos carregam lhes possibilita abranger os paradoxos de uma perspectiva semiótica em Psicologia.

⁴³ Traduzido do inglês.

Estes autores sublinham a importância atribuída ao signo - nos seus domínios cultural e simbólico - na explicação de Vygotsky. A partir de suas colocações, depreendemos que, embora possamos apontar uma evolução nas idéias do autor, devemos considerar que a análise semiótica sempre orientou seu ponto de vista. E fazendo um esforço de olhar as mudanças de uma forma dialética, não veremos dois “Vygotskys”, mas palavras que se entrecruzam a partir das contradições, palavras que se fortalecem no enfrentamento das (con)tradições.

Em um de seus últimos escritos, Vygotsky (1989) propõe o **significado das palavras** como a unidade do “pensamento verbal” ou da “fala significativa”. O significado, dessa forma, condensa linguagem e pensamento, por seu caráter generalizador e por implicar na corporificação dialética da palavra e do pensamento. A partir desta “unidade de análise”, Vygotsky (*op. cit.*) busca compreender as inter-relações entre pensamento e linguagem em suas múltiplas nuances. Ele refuta a idéia de um apriorismo de um e outro e aborda aspectos de sua mútua constituição.

“Desdobramentos e implicações dessa tese em psicologia nos permitem dizer que aspectos cognitivos e aspectos discursivos estão intrinsecamente articulados nas/pelas formas especificamente humanas de construção do conhecimento, o que implica um funcionamento dinâmico mediado por signos” (Smolka *et al.*, 1994: 1).

Vygotsky (*op. cit.*) vai analisar esta relação discurso/cognição de um ponto de vista histórico e cultural, ou seja, tentando observar a fala e o pensamento em processos de mudança, em relações inter-individuais. Ele questiona a lingüística estruturalista, por tratar o significado de maneira estática e

por não ter percebido o que ele quer realçar: que a linguagem, ao se transformar, muda a própria estrutura e natureza psicológica do significado.

Este olhar mais apurado na direção das revoluções da **palavra** marcam os estudos do seu Grupo sobre a consciência humana e, portanto, sobre a memória. Nesse sentido, a consideração de que os signos impregnam o ato de lembrar levou-o a reconhecer que este caráter simbólico da memorização não poderia ser explicado por uma variação do modelo pavloviano.

Em certas versões dos experimentos de Vygotsky e colaboradores (1931 *apud* Bakhurst, 1992), foi permitido às crianças que escolhessem desenhos para usarem como auxiliar mnemônico. O experimentador lhes pedia para explicarem por que haviam escolhido tais signos para os ajudarem a recordar. Bakhurst cita o exemplo de uma criança destes experimentos que havia escolhido o desenho de um camelo para recordar a palavra “morte”, explicando que o camelo estava em um deserto no qual se morria de sede. Cita, também, outra criança que havia escolhido o desenho de um caranguejo na praia para lembrá-lo da palavra “teatro”, explicando que o caranguejo passava o dia todo olhando para uma bonita pedra (também aparecia no desenho) como se estivesse em um teatro. Kozulin (1990) menciona três partes do processo mnemotécnico, a partir destes experimentos: 1ª) o uso do desenho como auxiliar mnemônico; 2ª) a formação de uma nova estrutura de memória (“palavra-chave” + desenho); 3ª) o ato de recordação durante o qual a palavra-chave se identifica, na estrutura previamente formada. Segundo o autor, Vygotsky explicava que o uso de auxiliares mnemônicos permitia à criança abandonar as formas de associativas de memória e usar um sistema estrutural semelhante a uma *Gestalt*.

Embora não tenhamos acesso a esse texto ao qual os autores se referem, gostaríamos de questionar esta leitura um tanto *gestaltista* da

interpretação vygotskyana. Aqui, o princípio da estrutura aparece em contraposição ao associacionismo. No entanto, o próprio Vygotsky (1989) não considera que haja avanço de uma teoria para outra, na maneira de abordar a fala e o pensamento. No seu texto, o autor refere-se à relação palavra/significado, que não é considerada pela *Gestalt* uma questão de associação, mas de *estrutura*. Na realidade, segundo ele, há uma indiferenciação, por parte de ambas as teorias, entre as relações entre palavra e significado e quaisquer outras relações entre as coisas; e há também o pressuposto de que os significados das palavras não se alteram, apenas mudam de lugar.

Tendo em vista as próprias críticas do autor, consideramos mais pertinente (ou atraente) a interpretação de Bakhurst (*op. cit.*) a estes escritos de Vygotsky. O autor comenta que, na fala das crianças, o **signo** (desenho) **leva à recordação**, como parte de um argumento, em que a palavra a ser recordada está no lugar da conclusão. Ele compara este processo à construção de uma história, usando o desenho, que termina com a palavra referida.

“Isto sugere que se deve ver a estrutura da memória mediatizada como *narrativa*, oferecendo seus resultados em virtude do significado dos fatores mediacionais empregados, não diretamente. Recordamos construindo narrações que requerem a evocação de fatos passados para sua conclusão inteligível” (*id. ibid.*: 229).⁴⁴

⁴⁴ Traduzido do espanhol.

CAPÍTULO 3

ASPECTOS DA MEMÓRIA EM CONSTITUIÇÃO

A construção do trabalho empírico

A pesquisa de campo e as transformações do nosso trabalho

Na composição do nosso trabalho, procuramos entretecer o trabalho teórico e o trabalho empírico, num processo em que uma instância influenciou a forma de se olhar a outra.

Tal relação entre as duas instâncias de análise está entre os princípios da Etnografia, que fazem parte de nossa opção metodológica. Segundo Rockwell (1989), este procedimento de pesquisa, ao contrário das abordagens quantitativas e experimentais, não exige a definição *a priori* de um “modelo teórico acabado”, mas não exclui os pressupostos teóricos. Na concepção de Geertz (1973 *apud* Rockwell, *op. cit.*), o trabalho etnográfico é marcado pela perspectiva teórica do antropólogo, de onde provêm as perguntas iniciais que este leva ao campo.

Nesse sentido, a elaboração teórica une a pesquisa empírica e a construção teórica. Tal posição sustenta a Etnografia como um processo de teorização e não como “mera descrição”.

A pesquisa de campo foi orientada pelo referencial histórico-cultural, assumido como linha teórica de base e, de acordo com o que foi exposto anteriormente, incluía os seguintes pressupostos: 1º) o homem se constitui e se desenvolve a partir de sua relação com o outro; 2º) as funções psíquicas têm origem social e a atividade humana tem caráter mediado e semiótico; 3º) a apreensão do conhecimento se dá na interação do tipo sujeito-sujeito-objeto; 4º) os signos emergem na interação e são constitutivos da linguagem e da consciência.

Nossas perguntas quanto ao que queríamos investigar eram, inicialmente, bem gerais e diziam respeito à dinâmica discursiva no processo interativo (professor/alunos, aluno/aluno, alunos/professor) e à construção de novos conhecimentos.

Mas, no processo “aberto e artesanal” (Rockwell, *op. cit.*: 50) que caracteriza a Etnografia, o nosso olhar foi configurando e circunscrevendo questões mais pontuais.

O problema de nossa pesquisa se situa, de forma abrangente, no âmbito da dinâmica interativa que ocorre em um espaço pedagógico. O trabalho educativo na escola configurou-se como lugar de investigação, devido à minha história, como professora, e às constantes inquietudes que a permearam. A opção pelo contexto pré-escolar deveu-se a este ser um momento de grandes transformações a nível interativo e psíquico, à minha experiência anterior, e por estar, naquele momento, integrando o Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, na Faculdade de Educação/UNICAMP, que vinha desenvolvendo trabalhos neste contexto. A própria integração ao referido Grupo se deu devido a uma coincidência entre os nossos interesses de pesquisa. Esse envolvimento proporcionou-me, tanto suporte técnico (uso de filmadora, microcomputador e impressora), quanto participação em reuniões de trabalho, onde discutíamos aspectos metodológicos.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil, na cidade de Campinas - SP, nos anos de 1992 e 1993. Esta escola possui uma infra-estrutura razoável, se comparada a outras escolas públicas da região. Há turmas de pré-escola de tempo parcial e integral (este é o caso da sala de aula observada). Geralmente, as crianças do período integral são, na sua maioria, provenientes de famílias de baixa renda, moradoras das periferias. Tais crianças

ficam na escola das 8 h às 16 h 30 min, com duas professoras, uma pela manhã, outra à tarde.

As duas professoras acompanharam a turma durante os três anos (Maternal, Infantil e Pré) em que ficaram na escola. Algumas crianças permaneceram todo o tempo; outras saíram antes; outras entraram depois. Em 1992, elas estavam com idade média de cinco anos e, em 1993, seis anos.

Ao entrar em uma escola, o pesquisador defronta-se com especificidades que fazem dela um espaço singular, com a existência de conflitos, mas com suas marcas próprias.

“Em cada escola, interagem diversos processos sociais: a reprodução de relações sociais, a criação e transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido, entre outros. (...) A realidade cotidiana das escolas sugere que não se trata de uma relação fixa, ‘natural’ (...). Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção e negociação em função de circunstâncias determinadas” (Ezpeleta & Rockwell, 1989: 58).

Na multiplicidade de conflitos e determinações, elegemos um aspecto desse espaço singular: a dinâmica interativa na sala de aula. E, devido à nossa intenção de olhar os detalhes e meandros desse movimento, foi se configurando, então, como procedimento metodológico, a Microetnografia, que concentra-se na análise detalhada do registro (gravador ou vídeo) da interação, podendo esta questão ser abordada a nível da dinâmica do discurso. Há uma delimitação de “pedaços” que se quer analisar. Pedaços que são “todos”, com estruturas e regras próprias, que trazem à luz questões mais amplas (Heath, 1982).

Para esta apreensão mais detalhada, usamos como recurso metodológico, a câmera. As filmagens eram realizadas durante o período da manhã, nos momentos da roda⁴⁵ e das atividades nos *ateliers*⁴⁶.

Da dinâmica interativa destaquei e concentrei o meu olhar nas atividades cotidianas que envolviam a escrita. Houve um processo, ao mesmo tempo, de construção e transformação do próprio trabalho. Esta concentração na questão da escrita configurou-se no contato com o grupo pesquisado. Naquele contexto, havia um processo diversificado (não formalizado) de alfabetização. As atividades cotidianas encontravam-se, quase todas, permeadas pela escrita (identificação e organização de materiais, registro de fatos *etc.*). De modo mais ou menos sistematizado, havia uma preponderância da exploração e/ou construção da escrita como objeto do conhecimento. As crianças, em meio a um processo de alfabetização emergente, não se continham; as letras se misturavam ao burburinho das vozes, dos papéis, numa interação constante. Assim, novas questões emergiram. “O problema é redescoberto no campo” (Firestone & Dawson, 1981 *apud* Lücke & André, 1986: 14).

O aspecto mais significativo na observação deste processo de alfabetização foi o fato da escrita/leitura ser colocada em situações de necessidade para a turma, ou seja, eram consideradas suas funções sociais. O processo que se constituía era de escrita com sentido.

Num outro momento do trabalho, a questão da escrita foi se desdobrando na sua função relacionada à memória. A pesquisa de Luria (1989),

⁴⁵ A “roda” compreendia uma série de atividades com a participação de todas as crianças e da professora, sentadas no chão, em círculo, sendo a principal, a apresentação de um conteúdo novo de diversas formas, por exemplo, partindo de um artigo de jornal ou do fato de uma das crianças ter trazido uma novidade. Outras atividades como a escritura do “Livro da Vida” - relato diário de fatos que marcavam a vida das crianças na escola ou mesmo em casa - desenho, escrita, músicas, jogos, planejamento de algum evento, conversas para solução de problemas, também aconteciam nesse momento.

⁴⁶ Os *ateliers* funcionavam com um grupo de crianças (duas a quatro) formado conforme o seu interesse. Essas crianças trabalhavam / brincavam em conjunto nos *ateliers* do desenho e da escrita, da casinha, do computador, do recorte e colagem, dos jogos *etc.*

enfocando as condições que levam a criança a escrever e ressaltando a memória como função psicológica superior ligada a este processo, marcou nossa elaboração teórica naquele momento. Numa influência recíproca, algumas observações em campo, como crianças recorrendo a anotações para lembrar o que haviam escrito, a professora registrando experiências do dia-a-dia no “Livro da Vida” ou escrevendo mensagens para que os alunos não se esquecessem de algo, constituíram indícios que me levaram a indagar sobre as relações entre a linguagem escrita e a memória.

Nosso trabalho foi, então, marcado por outras questões: como a escrita constitui a memória? como ela (trans)forma o processo mnemônico?

O foco de nossa questão, naquele momento, situava-se nas transformações que a apropriação da escrita traz à memória (o trabalho com a escrita, as escritas e as leituras das crianças ocupavam grande parte do nosso olhar). No percurso da pesquisa, nosso olhar foi se apurando mais na direção da memória como função formada culturalmente e, portanto, na apropriação das formas culturais de inter-ação que caracterizam a memória humana, ainda pontuadas em relação à forma escrita de linguagem.

O aprofundamento nos estudos teóricos conduziu à circunscrição da memória como núcleo da nossa investigação e das nossas análises. A relevância de se estudar a memória como função psicológica cultural acabou se impondo de certa forma pela própria carência de pesquisas sobre o assunto, pelas indagações e pelas relações que pudemos estabelecer nas situações de trabalho empírico, observando a utilização e o funcionamento de recursos e instrumentos, como a forma escrita de linguagem e o próprio vídeo.

Nosso trabalho segue os princípios metodológicos traçados por Vygotsky (1991) para as análises de seu grupo, privilegiando a gênese, as relações dinâmicas e o processo de transformação. Estes princípios caracterizam o que se

denomina, atualmente, Análise Microgenética. Segundo Wertsch e Hickmann (1987), esse procedimento metodológico foi introduzido por Vygotsky (embora ele não tenha usado esse termo especificamente) e tem sido utilizado por psicólogos soviéticos, como Zinchenko, para observar a apropriação de conceitos, estratégias ou habilidades, em sessões que podem durar horas ou minutos. Muitos outros autores da perspectiva histórico-cultural têm se baseado em princípios da Análise Microgenética, como o próprio Wertsch. No Brasil, este procedimento é utilizado pelo Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, que lhe tem imprimido novos contornos. “O trabalho que vimos desenvolvendo nos últimos anos tem consistido em analisar os meandros de situações cotidianas no contexto escolar, procurando atingir as filigranas do movimento interativo (...)” (Smolka, 1992: 56). As análises do Grupo procuram apreender as nuances na trama enunciativa. Smolka *et al.* (1994) situa este processo de análise na perspectiva de uma “microgênese dos sentidos”.

Consideramos ter sido possível combinar tais princípios com os princípios etnográficos que destacamos e com a abordagem microetnográfica, uma vez que estes também enfatizam a análise do processo. O fato da pesquisa ter sido realizada num contexto pré-escolar (conforme já foi mencionado), favoreceu esse tipo de análise, uma vez que este é um momento particularmente interessante para a observação de apropriações de material cultural e transformações no psiquismo humano.

O primeiro momento do trabalho na sala de aula compreendeu a observação/vídeo-gravação das crianças em atividades coletivas, concentradas na roda e no *atelier* do desenho e da escrita, de abril/92 a junho/93. Nos primeiros seis meses, as filmagens eram feitas semanalmente e nos seguintes, eram feitas quinzenalmente, durando, aproximadamente, 2 h 30 min, no período da manhã.

A partir do material empírico registrado, procedeu-se ao trabalho de construção dos dados que consistia na seleção e transcrição de episódios, marcado pelo teórico.

O critério usado para seleção de episódios baseou-se em “recortes” de situações significativas relacionadas à nossa elaboração teórica. Essas situações envolvem interações do tipo professor/alunos e aluno/aluno (na roda ou no *atelier* do desenho e da escrita).

As transcrições estão apresentadas em nosso texto com as seguintes características: 1ª) o material utilizado nas análises aparece sob a forma de episódios ou de pequenos trechos, sendo que somente os turnos dos episódios são numerados; 2ª) os turnos de falas estão transcritos em letras maiúsculas; a narração do que está acontecendo, juntamente com os gestos, estão transcritos em letras minúsculas; 3ª) os nomes dos sujeitos envolvidos na interação encontram-se abreviados nas três letras iniciais; as abreviaturas “Cr.” e “Crs” representam, respectivamente, “criança” e “crianças” (a abreviatura “Cr.” é utilizada quando não se identifica o nome da criança que fala); 4ª) as falas inaudíveis são representadas por “(...)”; 5ª) a expressão “vozes” refere-se a um grupo de crianças falando ao mesmo tempo, sendo que a fala individual é incompreensível; 6ª) as pausas nas falas são representadas por uma barra; 7ª) as falas simultâneas são marcadas por um asterisco.⁴⁷

O recorte em episódios e o tipo de análise seguem os princípios da Análise Microgenética e trazem marcas da abordagem Microetnográfica.

Muitos episódios que foram selecionados, transcritos e analisados não se encontram neste texto final. Mas, eles fizeram parte da história do nosso

⁴⁷ O formato escolhido foi baseado no texto de Ochs, *Transcription as theory* in Ochs, E. & Schieffelin, B. *Developmental pragmatics*, Nova York, 1979.

trabalho, alargando nossos pontos de vista, ajudando a traçar os contornos do aprofundamento teórico.

Um jogo metodológico

Após quatro meses do término das vídeo-gravações semanais, já no final do ano letivo, criamos uma situação que, a nosso ver, viabilizaria a observação da dinâmica interativa, coletiva, para, então, enfocarmos aspectos do processo mnemônico no nível individual, destacando relações entre a memória e o cotidiano do grupo.

O fato de termos acompanhado a turma de crianças, com as mesmas professoras, por um período de um ano e três meses e de termos tido acesso a material vídeo-gravado, um tempo antes, abrangendo os anos correspondentes a Maternal, Infantil e Pré, possibilitou a realização desta proposta específica, coerente com a opção metodológica assumida e com o desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de aula (a professora do período da manhã, no qual concentramos as filmagens, participou do planejamento).

Esta proposta tornou-se um novo procedimento metodológico que redimensionou nosso trabalho. Ele abrangeu três dias, em que as crianças eram filmadas assistindo episódios dos anos anteriores de pré-escola (91, 92 e 93) e, depois, eram convidadas pela professora a escreverem ou desenharem algo de que se lembravam, neste tempo. Além disso, foi filmado um momento proposto pela professora, em que ela leu algumas passagens do “Livro da Vida” de 93 para as crianças.

Nestes três dias, ocorreu um “jogo” interessante, viabilizado pelo recurso do vídeo, que foi o registro dos alunos se observando na tela da televisão, o que provocou a emergência de vários aspectos a serem interpretados. Em função desse procedimento, foi definido o foco da análise empírica - a apreensão do movimento de construção coletiva de recordações - e circunscrevemos os episódios que consideramos mais densos (o material é uma fonte inesgotável de possibilidades de interpretações), nos quais mergulhamos...

Dos muitos modos de trabalhar/construir a memória

Assumindo a natureza cultural e simbólica da memória do homem; assumindo que as lembranças individuais só se configuram no movimento discursivo e coletivo e que o funcionamento mnemônico faz parte de uma rede imbricada que constitui a consciência humana, várias questões emergem, iluminando/iluminadas as/pelas situações observadas/vividas na sala de aula. Como as crianças e a professora participam do processo de elaboração coletiva de lembranças (que não se separam de pensamentos, opiniões, interesses, gostos, conhecimentos)? Quais as condições desta elaboração no contexto da sala de aula? Como elas interferem, marcam, (trans)formam, constituem o processo de recordação/produção? Na dinâmica deste jogo discursivo, como captar indicadores do processo de constituição da memória individual no movimento coletivo?

Destacamos para o nosso trabalho, as interações emergentes no procedimento descrito no capítulo anterior, o qual denominamos *jogo metodológico*.

Estas filmagens apresentaram-se particularmente interessantes para uma abordagem da memória relacionada aos processos de significação, ancorada nos pressupostos e elaborações teóricas dos autores da perspectiva histórico-cultural.

Nos três dias que fizeram parte deste *jogo*, diferentes vozes podem ser ouvidas; elas se inter-penetraram e vão construindo um tecido discursivo composto de palavras e imagens passadas, palavras presentes que levam à idéia do passado e do futuro, um tecido que desafia nossos conceitos dos limites do tempo. Nessas tecituras, a memória se faz, desfaz, refaz. Que memória? A memória do grupo? A memória de cada sujeito? O que é a memória de cada um de nós?

Escolhemos falar do primeiro dia do trabalho/jogo, de uma maneira mais geral, para mostrarmos o *clima* de recordações que perpassou os outros dois dias.

Neste primeiro dia (30.11.93), a professora está sentada em uma mesinha do lado da mesinha que está com o vídeo e a televisão e as crianças estão sentadas em frente, umas no chão outras em cadeiras. Antes de ligar a televisão, a professora apresenta a proposta de trabalho para as crianças:

Pro: Ô GENTÊ, OH! NÓS VAMOS VER FITAS / DE 91, QUANDO VOCÊS
TINHAM QUATRO ANOS, DE 92, QUANDO VOCÊS ESTAVAM COM?...

Mostrando a quantidade "quatro" nos dedos e passando dedo a dedo, ao falar cada ano.

A professora não diz o que vai acontecer simplesmente. Ela não diz tudo; ela diz pela metade e com entonação de incompletude. Ao escolher esta forma de apresentação do trabalho, suas palavras trazem os alunos para dentro da trama. Eles mergulham...

Crs: CINCO!
Cr.: CINCO!

E a trama continua.

Pro: CINCO ANOS... E DESSE ANO, QUE VOCÊS ESTÃO COM?...
Crs: * SEIS!
Crs: * SETE!
Pro: SEIS OU SETE. TEM GENTE QUE JÁ TÁ COM SETE.

As palavras da professora circunscrevem o período de tempo a que as fitas se referem. E não só. Não é um tempo abstrato, do calendário, os anos de 91, 92 e 93; são os anos em que as crianças tinham quatro, cinco e seis (ou sete) anos, tempo significativo. Tempo do indivíduo, tempo do grupo, pois eles estavam juntos, compartilhando a mesma sala de aula, com seus problemas e alegrias. Começa a emergir a **memória coletiva**.

Halbwachs (1990) aponta que a força e a duração da memória coletiva vêm do fato dela ter como suporte um conjunto de pessoas, indivíduos que se lembram enquanto membros do grupo. Ele explica tanto a recordação quanto o esquecimento pelas reorganizações e engajamentos nos grupos sociais. A professora chama a atenção da turma para as reorganizações que ocorreram nesses anos. Ela pergunta quem estava na escola com quatro anos - no Maternal, quem estava e não está mais e eles levantam a mão e começam a se lembrar de colegas daquela época. Faz o mesmo, referindo-se ao tempo do Infantil. Duas alunas mostram a Den., que em 93 mudou de sala, mas está ali, a convite da professora, para também ver as fitas. A professora pergunta quem só chegou este ano. Eles nomeiam e apontam os colegas e a si mesmos.

São evocações, reconhecimentos que instalam o ausente/o distante. Mas, as evocações e reconhecimentos se constituem nas palavras, em inter-ações. O signo instaura o ausente/o distante. É a memória mediada, no dizer vygotskyano; memória que só é mediada, só é signica, no homem.

A professora explica como vai ser o trabalho; que eles vão ver um pouco de cada fita naquele dia (do Maternal, do Infantil e do Pré) e que depois, vão ver bastante da fita do Maternal; no outro dia, bastante da fita do Infantil; e no outro dia, bastante da fita do Pré. Avisa que vai haver gente que não vai aparecer na fita do Maternal e pergunta por que. Eles respondem e se divertem, apontando os colegas e a si próprios.

Esta idéia de mostrar um pouco de cada fita no primeiro dia do trabalho partiu da própria professora, com a intenção de dar uma visão geral às crianças do período de tempo que eles veriam depois nas fitas. Inclusive, aquela era a última semana de aula para eles, e este trabalho funcionou como uma retrospectiva dos anos em que estiveram juntos. Depois dali, todos sairiam da escola (que é só pré-escola) e iriam para a primeira série em outras escolas. A turma, o grupo iria se desfazer. Muitas lembranças desta época também vão se desfazer, uma vez que vão deixar de ser comuns, pois as crianças já não mais farão parte do mesmo grupo, no mesmo local, com a mesma professora, interesses, preocupações. Halbwachs (*op. cit.*) delinea os esquecimentos nestas perdas, afastamentos dos nossos grupos de convívio.

As emoções, o que o rever as imagens passadas significa para eles, a presença do vídeo e da televisão ali na sala (funcionando como túnel do tempo), as palavras/lembranças de cada um/de todos, tudo junto e entretido inaugura uma atmosfera de recordações, de vontade de ver coisas “legais”, de possibilidade de se divertirem, rirem juntos, como participantes de um mesmo

grupo. Há, nessa atmosfera, uma multiplicidade de sentidos, sentidos (trans)formados pelas interações, nas palavras, do passado com o presente com o futuro.

As palavras da professora fazem emergir palavras, lembranças, idéias, gestos, risos. Tudo isto vai tecendo **múltiplos sentidos**, ao mesmo tempo de cada criança e da professora e compartilhados. Os sentidos ganham vida na palavra, na linguagem.

As crianças assistem um pouco de cada fita. Vão se (re)conhecendo nas filmagens e conversam sobre os respectivos anos; a professora pergunta o que fizeram num determinado ano. E também, pergunta o que mudou do ano anterior para este ano e eles vão enumerando.

Este caminho escolhido pela professora para começar o trabalho vai configurando especificidades nas lembranças das crianças.

A professora sugere que assistam mais da fita de 91. Algumas se recusam, mas a professora conversa com eles e os convence a assistir. Enquanto assistem, vão se interessando. Conversam animadamente sobre o que estão vendo e do que se lembram daquela época: brinquedos, colegas, a disposição dos objetos na sala, a “história da escova de dentes”... A fala da professora destaca aspectos da imagem do vídeo e cria focos de atenção. As palavras de uns alunos fazem emergir palavras de outros, lembranças de uns, lembranças de outros, lembranças de uns e outros.

A professora propõe que eles desenhem ou escrevam o que se lembram do Maternal, quando tinham quatro anos. Quem estivesse na escola poderia desenhar o que se lembrava da escola; quem não estivesse, poderia desenhar o que se lembrava de casa (“o que fazia, como era em casa, que cara que tinha, se usava chupeta...”). As crianças vão desenhar. A professora e a

pesquisadora passam nas mesinhas, perguntando onde estavam nesta época, ajudando na escrita de palavras.

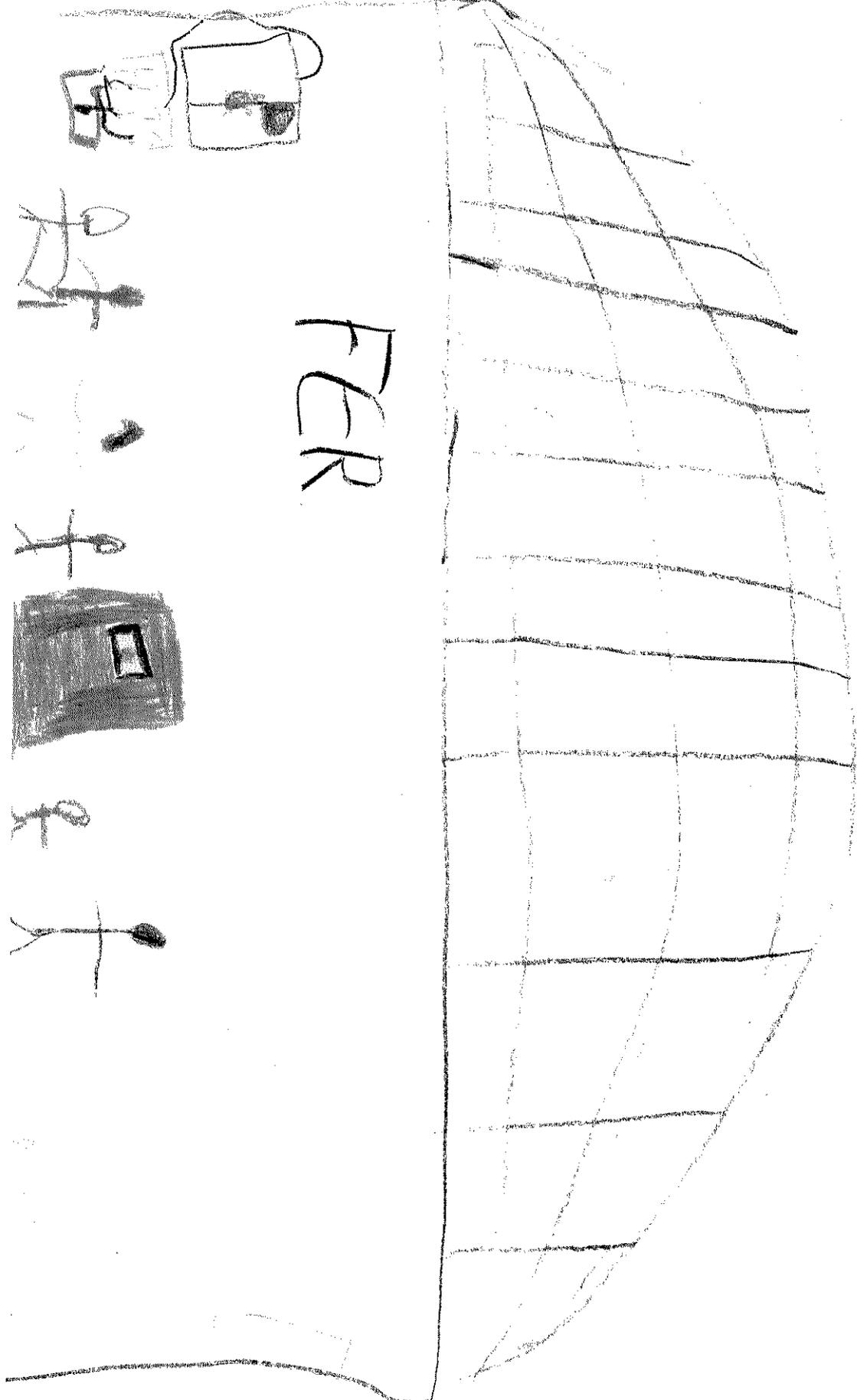
Nesta atividade, podemos observar **marcas** das falas dos outros, das imagens do vídeo, dos desenhos, das escritas, dos objetos que ainda se encontram na sala.

Um aluno, Fer., desenha muitos objetos e brinquedos da sala que foram nomeados pela professora quando viam a fita e que, provavelmente, eram significativos para ele: a ambulância, a casinha, o computador (desenho 1). Inclusive, quando ele está desenhando, ele tem dúvida quanto à localização dos objetos e comenta com a professora (apontando, como se a sala fosse a mesma). Ela propõe a ele e convida as outras crianças para irem à sala do Maternal (que é do lado da atual). Lá, ela pergunta onde ficavam as plantas, os livros, a casinha e eles mostram o local, ou seja, apontam sobre um espaço modificado. O desenho do Fer. é povoado de colegas e detalhes da sala. Ao mostrá-lo, ele até nomeia os colegas, explica que tem um dentro da casa, mostra o “quadro de pregas” e o calendário, faz o telhado da escola.

A aluna Raq. desenha a casinha, que apareceu na fita, que foi assunto das conversas e onde a aluna, provavelmente, gostava muito de brincar (desenho 2).

Quando os alunos Mic. e F.V. estavam começando a desenhar, a pesquisadora pergunta quem estava lá no Maternal. F.V. diz que estava, mas Mic. não. Ela pergunta se ele estava em casa e ele responde que estava em uma creche. Ela diz que, então, ele pode desenhar sobre a creche. Ele fala “não”. Os desenhos desses alunos (desenhos 3 e 4) são muito parecidos, embora Mic. estivesse em uma creche em 91 e F.V. nesta turma. O que os levou a fazerem desenhos parecidos? a proximidade? a interferência da pesquisadora? o

A/A AMBULANCIA

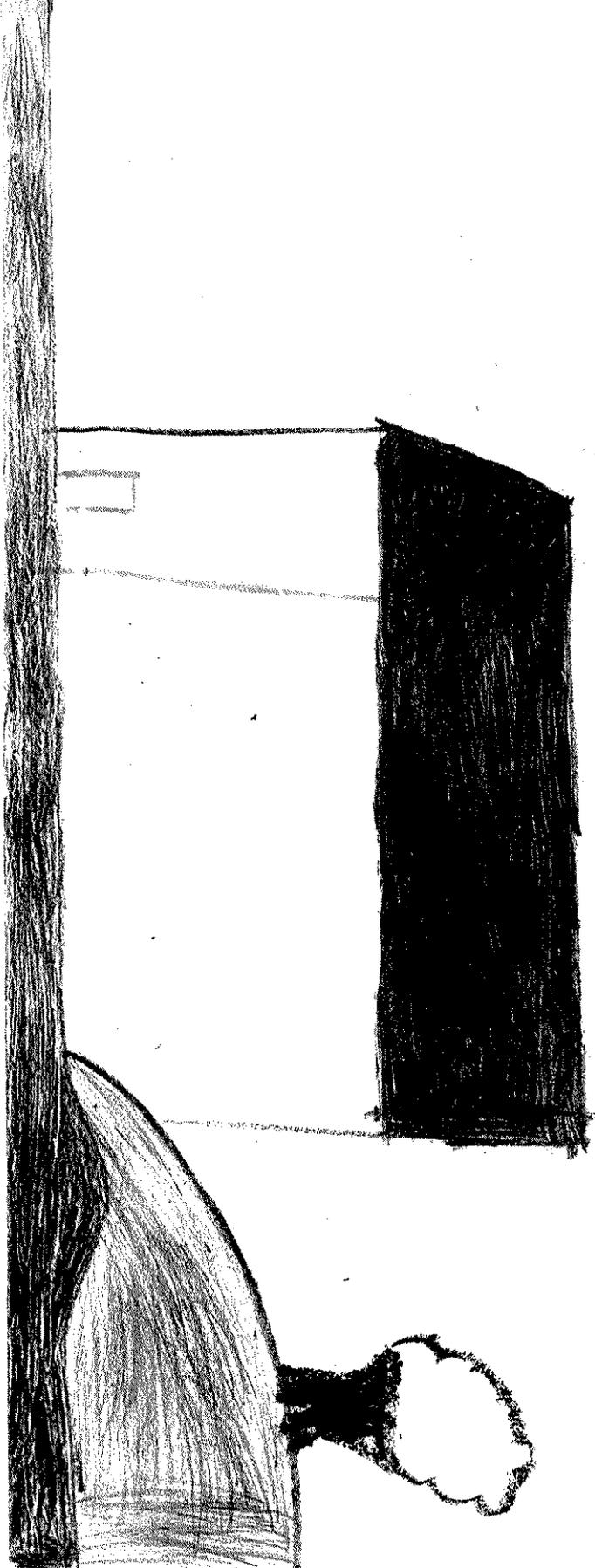


desenho 1

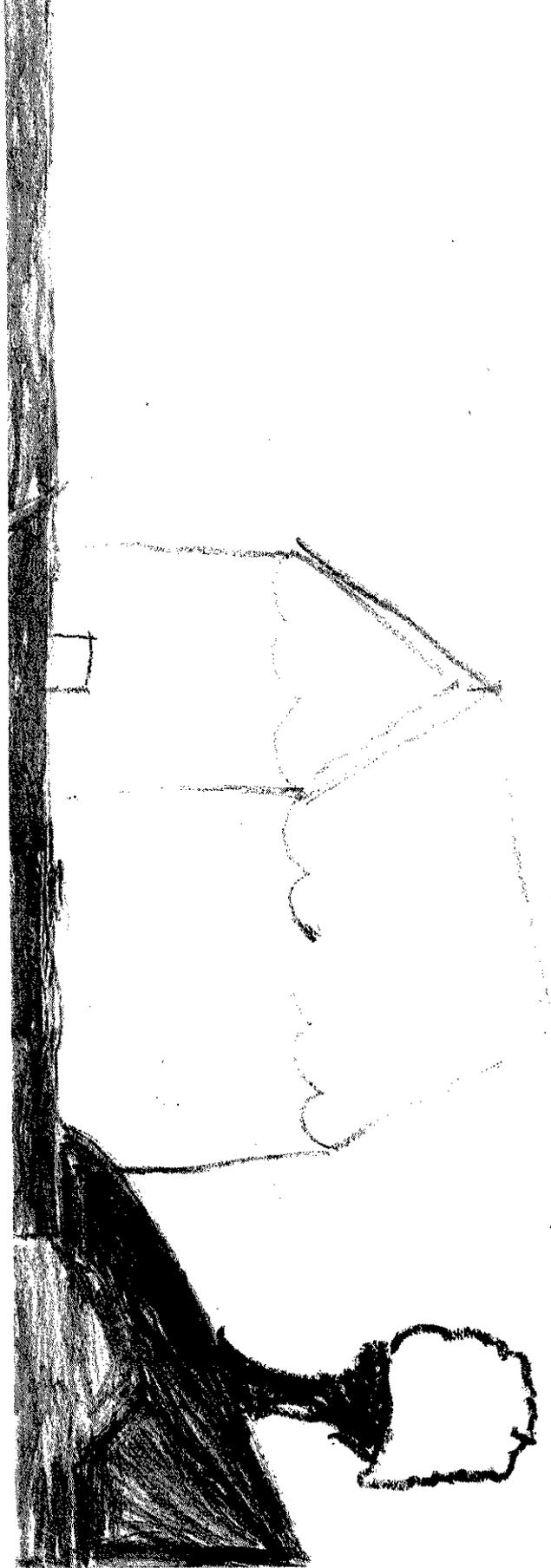
UJ. TOANA E RAQUEL CRIS NA CASA
RAQUEL



desenho 2



desenho 3



desenho 4

momento presente? as lembranças? Por que Mic. não quis desenhar a creche? Não desenhou porque não fazia parte do grupo há três anos atrás? O que terá marcado os seus traços simples e sem detalhes? Nota-se a diferença do trabalho de Pau. (desenho 5), que também não estava na escola no Maternal.

Muitas crianças desenharam e escreveram. Um dos fatores que parece ter levado a isto foram as interferências da professora e da pesquisadora. Por exemplo:

Pes: SÓ O FÁBIO QUE ESCREVEU, HEIN, GENTE?! / CÊS ACHAM QUE É MELHOR PRA EU SABER DEPOIS SÓ COM O DESENHO OU COM O DESENHO E COM A ESCRITA?

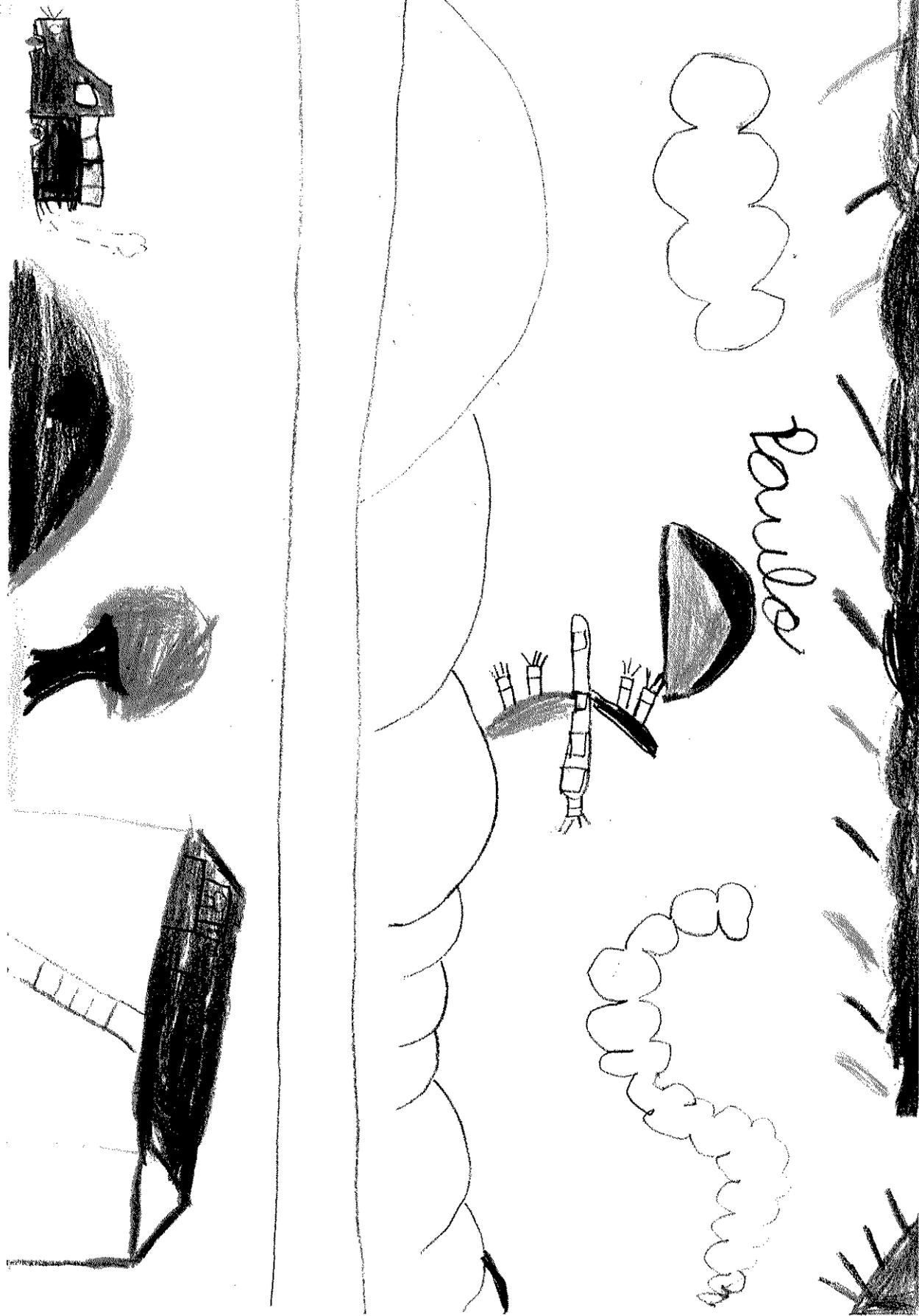
Fer: DESENHO!

Pes: SÓ COM O DESENHO? EU... SERÁ QUE EU VOU LEMBRAR DE TUDO?

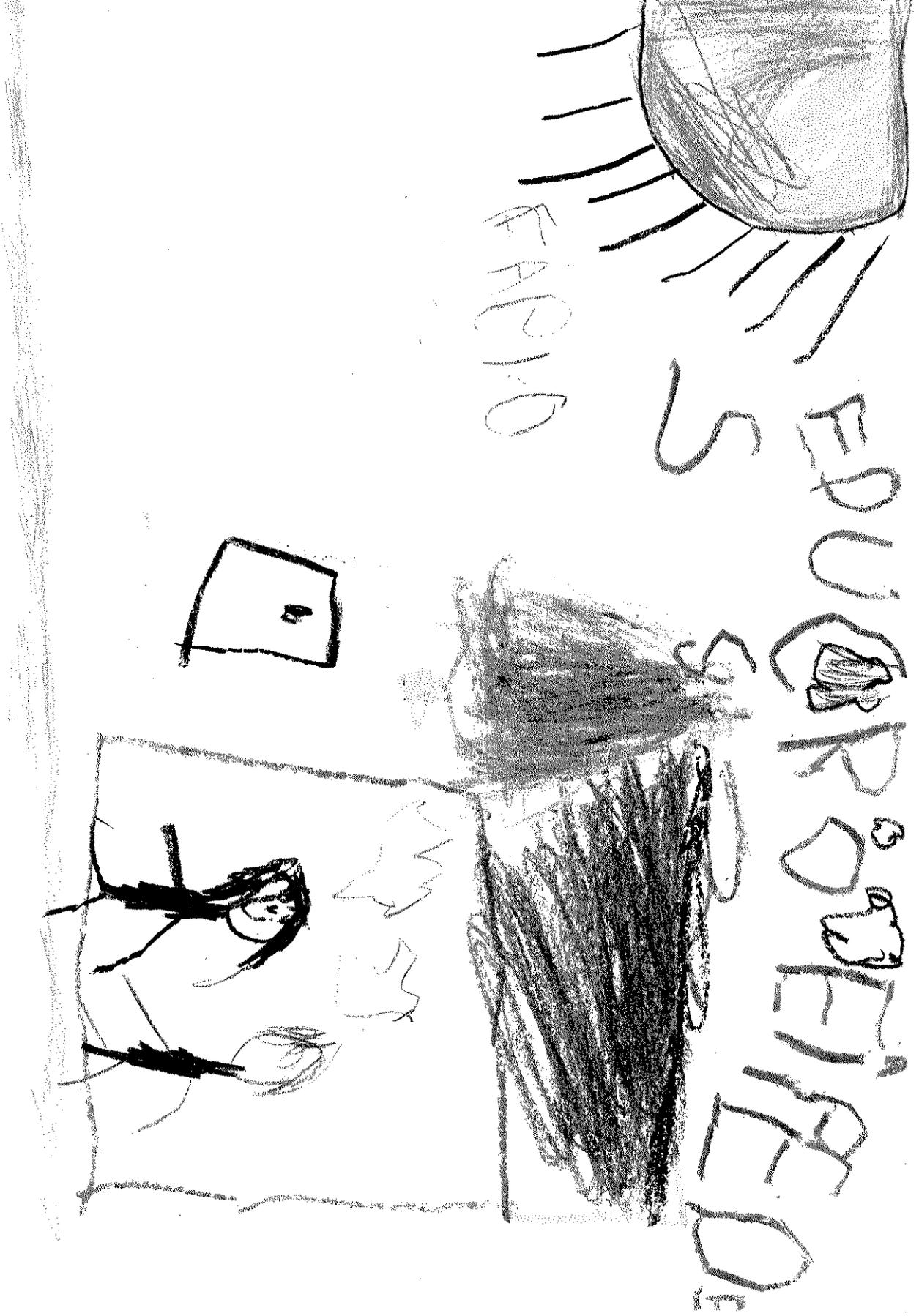
Fer. balança afirmativamente a cabeça.

Pro: EU QUERO OLHAR PRO DESENHO E CONSEGUIR VER O QUE É QUE VOCÊS ESTÃO QUERENDO DIZER.

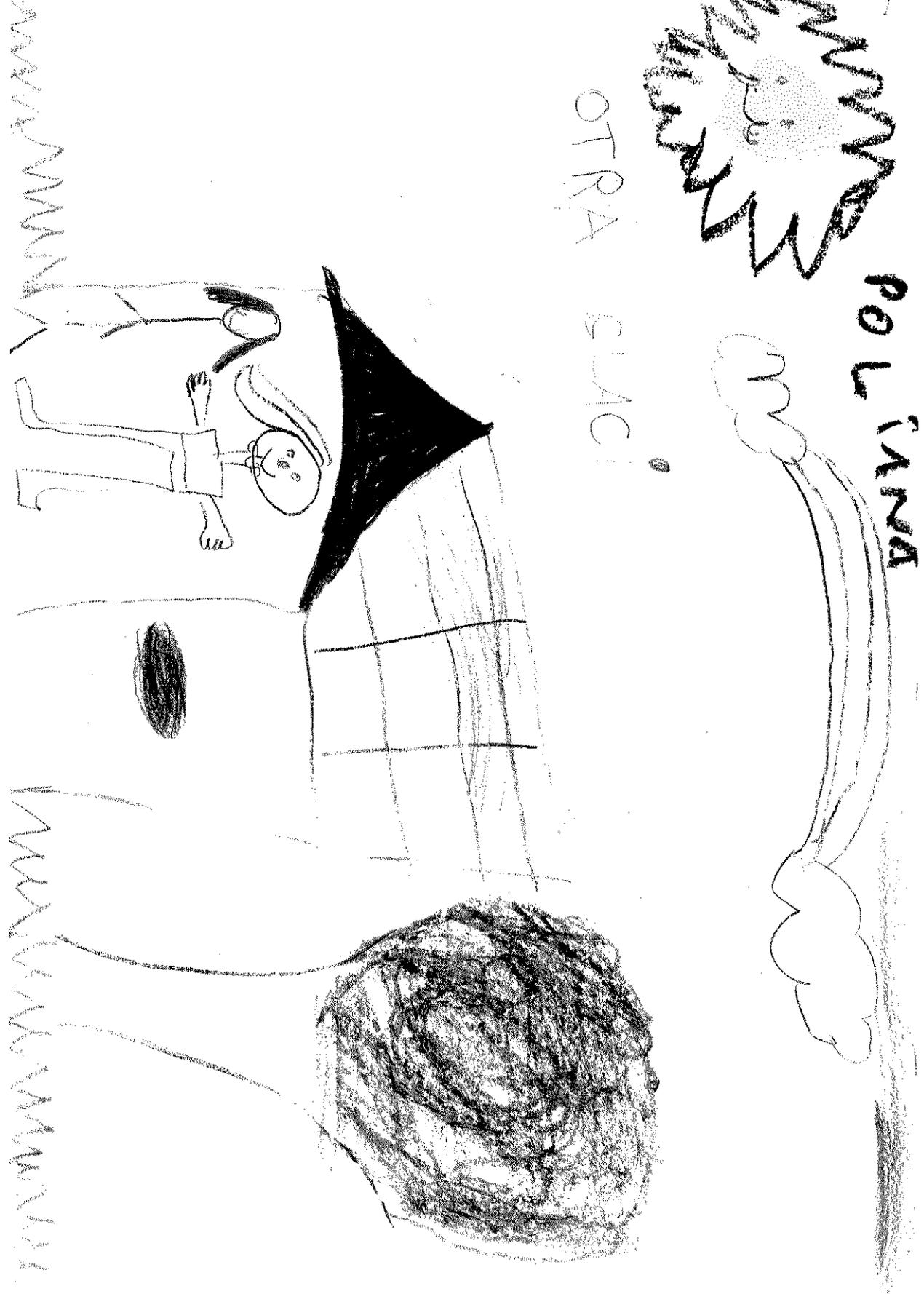
O aluno Fáb. escreveu o nome do lugar onde ele estava: “Educandário Eurípedes”, com a ajuda da professora e dos colegas (desenho 6). Fer., mesmo tendo dito que a pesquisadora conseguiria se lembrar melhor com o desenho, escreve, acompanhando o que desenhou. Pol. e Tha. estavam em uma creche, neste período. Provavelmente, tiveram necessidade de marcar isto, diante dos questionamentos acerca do desenho; a forma que encontraram foi a escrita de “outra classe” (desenhos 7 e 8). Não só as falas dos adultos levam as crianças a escreverem, mas também a própria observação de um colega escrevendo ao lado. A fala da professora está presente também no próprio desenho. Elas vão mostrá-lo a ela, que pergunta à Pol. se esta ficava sozinha na creche (só havia uma menina no desenho). Ambas desenharam mais pessoas. É interessante notar que algumas crianças que nem precisavam mais da ajuda de outras para



desenho 5



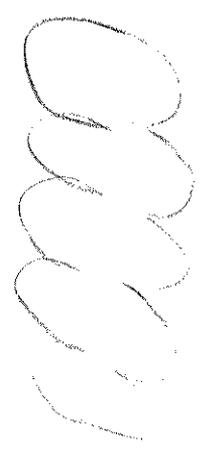
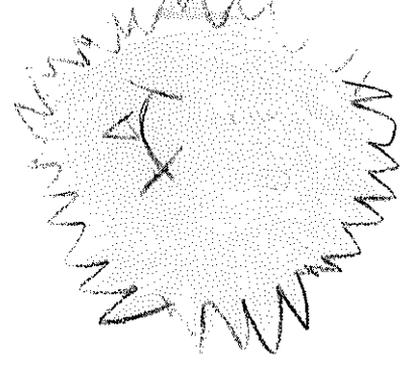
desenho 6



desenho 7



I HAIR'S
EXTRA CLACK



desenho 8

escrever, não o fizeram por opção (A aluna Lai. disse que não ia escrever porque estava cansada; no dia anterior havia escrito quarenta páginas!)⁴⁸.

Vivenciamos um movimento dinâmico, em que se misturam lembranças, falas, escritas, imagens do vídeo, objetos da sala... Até que ponto nossas lembranças são somente *nossas lembranças*? Até que ponto não são permeadas pelos signos, palavras dos outros?

Uma marca muito interessante nos desenhos ocorreu a partir desta fala da professora:

PRO: CÊS ESQUECERAM DE ME FAZER BARRIGUDA. LEMBRAM QUE EU TAVA COM O EUF. NA MINHA BARRIGA?

A aluna Kél., que estava na escola no Maternal, desenhou a professora grávida (desenho 9 - o escrito é: "Eu dormindo a Cri. cantando a música."). Mas, o que mais nos chama a atenção é o desenho da aluna And. - a professora, o neném visível em sua barriga (Bühler chama de "desenhos de raios-X") e o médico (desenho 10). Ela entrou para a escola só em 93 e ninguém que estava perto dela desenhou a professora grávida. Pouco tempo antes da professora falar, ela ainda não tinha desenhado nada, apesar da insistência da professora para desenharem o que se lembravam de casa. A folha em branco pode significar tantas coisas... que a aluna não conseguia circunscrever com a mesma facilidade das outras crianças um tempo em que não fazia parte do grupo, talvez distante para ela... que este tempo não possui marcas significativas em sua vida... que este tempo tenha sido sofrido... Enfim, a câmera captou a folha de And. em branco, enquanto os colegas da mesinha desenhavam suas casas ou

⁴⁸ Não entraremos, aqui, na questão da escrita, especificamente - como as crianças escreveram, que mecanismos usaram, como as escritas se entreteceram. Estamos olhando como a escrita, enquanto uma das formas das crianças marcarem suas lembranças, marcou/foi marcada por falas, recordações, pensamentos.

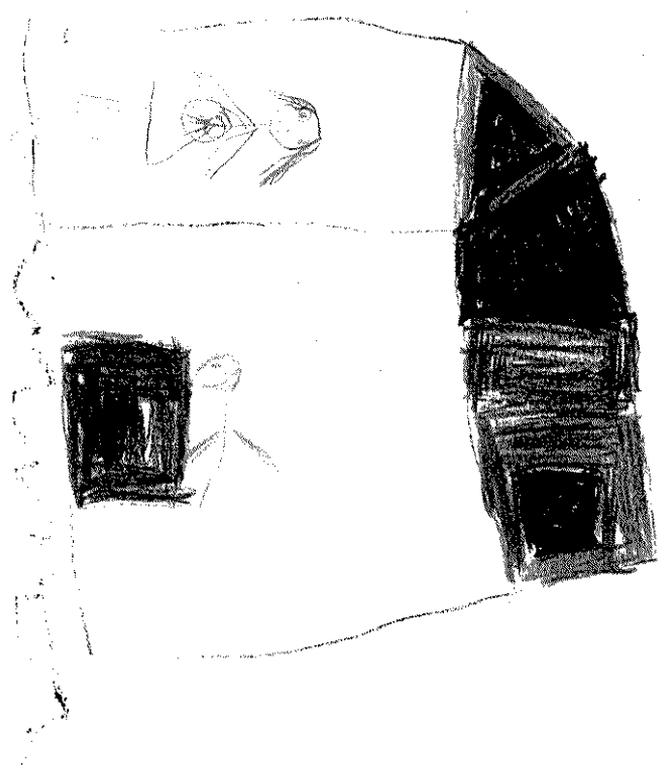
U
COISA C PISCATA

DA
COISA PISCATA

DA

DA

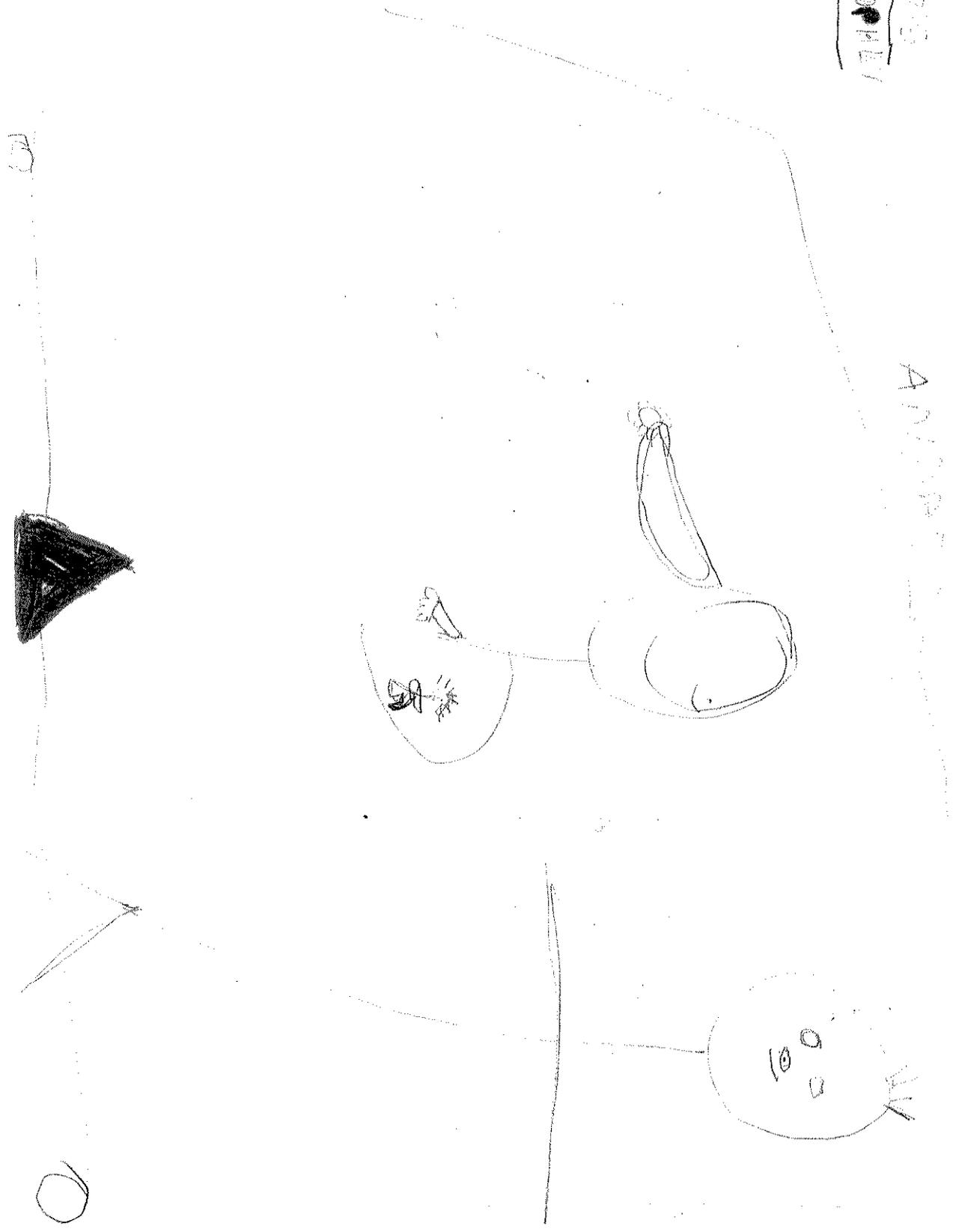
COISA



desenho 9

P.15
10/11/11

ANIMAP



desenho 10

outros lugares onde estiveram. As palavras da professora povoaram a folha e o pensamento de And. Se havia sido pedido para desenharem o que se lembravam, as palavras povoaram também as lembranças. Nesse momento, a memória toca a **imaginação**. É como se a aluna também se lembrasse da professora grávida, como os outros colegas (um detalhe que pudemos captar em filmagens anteriores é que a professora é especialmente importante para esta aluna, que usa muitas estratégias para lhe chamar a atenção e, inúmeras vezes, a imita).

Esta situação nos leva a pensar na relação estabelecida pelo Grupo de Vygotsky entre a **memória**, assim como as outras funções psicológicas especificamente humanas, e o **signo**. O signo (re)dimensiona as funções psicológicas no homem, mediando a sua relação com os outros, consigo mesmo e com os objetos. A palavra da professora, enquanto signo, circunscreve o desenho, (trans)forma a lembrança da aluna. É lembrança? É imaginação? Para a pesquisadora e para a professora, poderia ser imaginação; para a aluna poderia ser lembrança, ou imaginação que, mais tarde, pode se misturar com outras lembranças. Onde está o limite entre a memória e a imaginação? Parece-nos que as lembranças estão carregadas de imaginação e a imaginação, carregada de lembranças; ambas, impregnadas, constituídas pelos signos.

Bakhurst (1992) aponta nas análises do Grupo Soviético a possibilidade de se olhar para a memória como possuindo uma “estrutura narrativa”. Se encaramos, como os autores da perspectiva histórico-cultural, que toda atividade humana é atravessada pelos signos, e que a palavra, é o signo por excelência, os movimentos do discurso permeiam as nossas recordações, imaginações, pensamentos, emoções...

O desenho, a imaginação, a lembrança da aluna estão permeados pela enunciação da professora. As palavras da professora *deram à luz* este processo de imaginação/ lembrança.

Vídeo, escrita, leituras, recordações: movimento de reconstruções no grupo

Em meio a esse movimento dinâmico de palavras faladas escritas e lidas, desenhos, imagens, produção de sentidos, lembranças, recortamos uma situação que atraiu o nosso olhar pelos elementos e possibilidades de análise que conseguíamos ver.

Estávamos no segundo dia do trabalho/jogo. As crianças estão sentadas como no primeiro dia, assistindo, da fita de 92, um trecho em que conversavam sobre o que queriam ganhar de natal e escreviam cartas para o Papai Noel. A professora, sentada ao lado do vídeo, procura trechos onde apareçam as crianças escrevendo suas cartas.

Wil. é uma das crianças que aparece mostrando sua carta. A partir daí, temos a transcrição do episódio.

Episódio 1

Data: 01.12.93

Duração: 9:40:35 a 9:41:58

A professora está procurando na fita de 92 mais momentos em que as crianças estejam escrevendo cartas ao Papai Noel.

01 Pro: (...) MAIS ALGUÉM QUE ESTEJA ESCRREVENDO, PORQUE A SÍR. CANSOU. / AH! AQUI, OH, QUEM ESCRVEU!? * O WIL.!

Adiantando a fita e parando na cena em que o Wil. está escrevendo sua carta.

02 Pro: WIL! *0

A professora pára a fita nesta cena.

03 Crs: O WIL.!

04 Pro: VAMOS VER O QUE QUE O WIL. ESCREVEU?

Voltando a fita.

05 Crs: (vozes)

06 Pro: AH, LÁ, OH!

No vídeo, Wil. mostra o papel em que escreve, apontando o escrito. (A imagem não está bem focada.)

07 Cr.: (...)

08 Pro: NÃO DEU PRA LER, WIL.!...

09 Crs: * (vozes)

10 Joa: * (...) TI-JO-LO!

A professora olhando para ela.

11 Pro: TIJOLO? / A JOA. FALOU QUE CÊ PEDIU UM TIJOLO DE NATAL. É ISSO MESMO? CÊ PEDIU UM TIJOLO?

Olhando para Wil. Muitas crianças riem. Ele também parece rir.

12 Crs: (risos) *

13 Pro: * CÊ DEVIA TER POSTO O PAPEL MAIS NA FRENTE PORQUE, OLHA, NÓS NÃO VAMOS CONSEGUIR ENTENDER O QUE QUE CÊ PEDIU.

Voltando a fita.

14 Cr.: QUEM GANHOU UM TIJOLO?

15 Crs: O WIL.!

16 Pro: VOCÊ LEMBRA O QUE QUE CÊ PEDIU * DE NATAL, WIL.?

17 Laí: * NÃO TINHA DINHEIRO PRA CONSTRUIR NA SUA CASA?!

18 Crs: (vozes)

A professora pára a fita num ponto.

19 Joa: É UM TIJOLO.

20 Pro: OH! / VAMO FICAR QUIETINHO... AH, LÁ. OH!

Apontando na tela.

21 Joa: * TIJOLO, OH! OLHA SE NÃO É TIJOLO?

Apontando para a tela.

22 Cr.: * (...)

A professora está olhando para a tela, onde aparece o papel de Wil.

23 Pro: TIJOLO?

Olhando para Wil., como quem acha estranho.

24 Crs: (vozes)

25 Cr.: TATU!

26 Pro: FOI, CÊ * LEMBRA QUE QUE CÊ PEDIU...

Olhando para a criança que falou "tatu" e depois para Wil. e novamente para a outra criança.

27 Fer: * TIJOLO!

28 Cr.: TATU!

29 Pro: UM TATU? CÊ PEDIU UM TATU?

Olhando para a criança que falou, depois para Wil., rindo. Parece estar achando estranho. Fer. e outras crianças olham também para ele.

30 Cr.: AH, TATU! (...)

Wil. parece embaraçado, mexendo na blusa.

31 Cr.: * (...)

32 Pro: * CÊ NÃO LEMBRA?

Wil. balança negativamente a cabeça.

33 Crs: (vozes)

Comentando o pedido de Wil.

A professora direciona, com sua fala (turno 1), o foco de atenção das crianças para o que aparece na tela: a atividade da escrita e o escritor. No início, o lugar do escritor está indeterminado ("alguém"); havia sido ocupado pela Sír., que estava sendo focada minutos antes. Depois, Wil. passa a ocupar este lugar de escritor na tela, ocupando também um lugar na atenção coletiva do grupo (turnos 2 e 3). A professora chama atenção das crianças, buscando circunscrever o

próprio foco na tela, voltando a fita (turno 4). Aqui, ela já fala do conteúdo da escrita, das palavras, da carta do Wil. O foco foi se apurando: o ato de escrever, o escritor, a palavra escrita. No turno 6, a professora aponta verbalmente este foco para as crianças que se misturavam em suas próprias vozes. A imagem que aparece é do Wil. mostrando o papel. No momento da filmagem, ele estava mostrando para a pesquisadora, mas, agora, parecia mostrar para a turma. Este detalhe aproxima mais a imagem do vídeo das crianças. No turno 8, ao falar com o Wil. da sala, a professora parece querer falar com o Wil. do vídeo, com o Wil. escritor.

De repente, uma aluna consegue enxergar o que está escrito e lê (turno 10). A partir da sua leitura, instaura-se um movimento aparentemente confuso. As muitas falas e gestos parecem confundir Wil..

Antes (turnos 1 e 4), a professora havia falado “escreveu”, referindo-se ao que estava vendo no vídeo. Depois da leitura da aluna, o “escreveu” se transforma em “pediu” (turno 11) na fala da professora. No registro videogravado deste episódio, há quase um ano atrás, podemos ver que o Wil. havia pedido bicicleta, na roda em que eles conversavam sobre os pedidos. Mas ele não escreveu “bicicleta” porque não sabia como escrever. As crianças escreviam o que conseguiam. Alguns desenhavam. As que escreviam, nem sempre escreviam o que queriam, por não saberem como escrever. Algumas pediam ajuda aos colegas, à professora e à pesquisadora. Outras copiavam palavras de cartazes ou outros escritos. O aluno Wil. copiou as palavras “tijolo”, “tatu” e outras do dicionário ilustrado, montado pela professora e pela turma com colagens. Em uma segunda roda, ao ser questionado sobre o que havia escrito, ele respondeu que não sabia escrever. A professora sabe que muitas crianças, na época, não escreviam exatamente o que queriam. Mas, no momento presente, a própria professora parece misturar o ter *escrito* com o ter *pedido*.

Depois da fala da professora, o “pediu” se transforma em “ganhou”, para uma criança (turno 14).

Na inter-ação, na polifonia, as palavras se desdobram, umas se formam sobre as outras. Vai sendo construída a idéia de que o Wil. havia pedido tijolo e tatu de natal. É uma construção grupal. Esta idéia é construída no grupo, com a participação de falas (palavras oralizadas), leituras, imagens (vídeo), escrita (palavras no papel, no vídeo). Ao mesmo tempo, por achar estranho o pedido ou por suspeitar que o Wil. não pediria aquilo, a professora apela para a memória individual do aluno (turnos 11, 16, 26).

Os modos de dizer vão se transformando: o escrever... o pedir... o ganhar... o lembrar... (turnos 4 a 16 - falas das crianças e da professora). O que era só escrita vai se tornando pedido. O pedido de “tijolo” e “tatu” no natal não parece constituir uma lembrança individual de Wil., mas vai se tornando uma idéia compartilhada e parece se incorporar à memória coletiva do grupo.

As afirmações, perguntas, risos, olhares, estranhamentos participam de um movimento de construção coletiva. Um momento interessante desta construção é quando a aluna Laí. (turno 17) busca uma explicação para um pedido tão estranho. Tenta dar um sentido lógico (para ela) a ele; já não é questionado se ele pediu ou não, mas por que pediu. A fala da aluna é simultânea a uma parte da pergunta da professora: “Você lembra o que que cê pediu de natal, Wil.?” Este e outros questionamentos da professora (turnos 11, 16, 29, 32) diante da estranheza dos pedidos e do silêncio do Wil. também participam da construção social do pedido.

Num outro momento do mesmo trecho mostrado às crianças, apenas alguns minutos antes do nosso episódio, aparece o aluno Fáb. pedindo, na

roda, três carrinhos de controle remoto. A professora pergunta ao Fáb., ali, presente, vendo a fita:

Pro: VOCÊ GANHOU TRÊS CARRINHOS DE CONTROLE REMOTO? / VOCÊ GANHOU MESMO OU SÓ PEDIU?

Enfatizando "três" e "mesmo".

A professora questiona o aluno, marcando a diferença entre o ter pedido e o ter ganhado. No caso do Wil., o equivalente seria: “Você *pediu* mesmo ou só *escreveu*?”

No turno 16 e depois, no turno 26, a professora parece dar-se conta de que está no momento presente: de “pedir” passa a falar “lembrar”. O verbo lembrar faz referência explícita ao passado, faz apelo à memória sem o vídeo. Apelando para a memória individual do aluno ou buscando a resposta correspondente ao seu real pedido, a professora volta a dizer “pediu” (turno 29) diante de um novo elemento estranho - “tatu” - incorporado ao pedido, através de uma nova leitura.

Ao assumirmos a noção introduzida por Vygotsky de “**memória mediada**”, assumimos também que a elaboração da memória ocorre simultaneamente no âmbito social e individual, na esfera pública e na esfera privada.

Vídeo, leituras, falas, escrita constituem ao mesmo tempo recursos e/ou signos.

Analisamos como cada uma dessas formas se constitui em signo, em elemento de um sistema simbólico, no referido episódio, e muda, ou melhor, dá corpo à estrutura do funcionamento mnemônico.

O vídeo, aqui, traz para a turma uma imagem mais ou menos fiel do que aconteceu no passado. É uma representação do fato vivido. O que sublinhamos é que o vídeo registra o movimento; ele recorta e, de certa forma, cristaliza a situação que ocorreu um ano antes. O vídeo parece congelar o fato, voltar ao passado, mas, as suas características de recorte e movimento produzem, dialeticamente uma con-fusão entre o passado e o presente (do modo como estamos habituados a olhar o tempo). Neste episódio, a professora (con)funde o que está sendo passado no vídeo com o que está se passando na sala (que inclui o vídeo). No turno 1, quando ela explica a busca de mais uma criança que esteja escrevendo, dizendo: “(...) porque a Sír. cansou”, ela atribui à aluna que aparece na tela o cansaço ou desinteresse que possivelmente ela esteja sentindo na turma (muitas crianças já estão começando a conversar), ou a própria professora pode ter se cansado do trecho e querer despertar novamente o interesse de todos. No turno 13, a professora responsabiliza o Wil. *do presente* por eles não estarem entendendo o que está escrito; ela parece falar com o Wil. *do presente* e com o Wil. *do vídeo* ao mesmo tempo. Ocorre um **jogo de espelhos** e o que estava até então congelado ganha vida na fala da professora dirigida ao grupo. A imagem do passado não fica passiva. Numa fotografia, esta mistura pode não ser tão forte, mas o movimento, as falas, que atribuem à imagem no vídeo um aspecto mais dinâmico, parecem fazer com que os sujeitos se vejam como em frente a um espelho. Daí, a relação entre as duas realidades, que produz uma realidade dupla. O sujeito passa a se colocar no lugar que ele ocupava na época da filmagem; não como uma transposição, mas ocupando os dois lugares ao mesmo tempo.

Este *jogo de espelhos* acontece em outros momentos dos três dias em que as crianças assistem as fitas. Neste mesmo dia, quando eles vêem a aluna Sír. escrevendo sua carta ao Papai Noel, antes de assistirem o trecho do pedido do

Wil., acontece também uma (con) fusão passado/presente, vídeo/sala de aula. Vamos buscar o foco desta questão (voltando a fita alguns minutos), abrindo parênteses no episódio da escrita do Wil.

Episódio 2

Data - 01.12.93

Duração - 9:36:55 a 9:39:52

01 Pro: AH LÁ, OH! QUE QUE TÁ ESCRITO LÁ?

Estão todos olhando para o vídeo, sentados em frente. No papel, no vídeo, aparece o escrito "Papai-Noel Pisina da B".

02 Fer: PA-PAI...

Lendo no vídeo.

03 Cr.: PAPAI...

Mais baixo.

04 Fer: NO-EL...

05 Fáb: PAPAI NOEL...

Aparece no vídeo o papel, a mão da Sír. com o lápis e ela olhando para a câmera. A pesquisadora estava ajudando a aluna a escrever sua carta.

06 Fer: A SÍR.!

07 Cr.: PAPAI NOEL!

08 Cr.: PIS-CI-NA * PISCINA...

09 Joa: * EU TAVA ENSINANDO ELA A ESCREVER
"PISCINA DA BARBIE".

Aparecendo na tela o escrito e, depois, a Sír., ocupando a tela inteira, olhando para a câmera (para a pesquisadora) com ar de interrogação.

10 Pro: VOCÊ, JOA., QUE TAVA AJUDANDO?

11 Joa: É!

12 Pro: COMO É QUE CÊ SABE?

13 Joa: PORQUE EU TÔ LEMBRANDO!

14 Cr.: AH, SÍR.!

15 Cr.: (...)

16 Pro: Ô, SÍR., A JOA. FALOU QUE ELA QUE TAVA AJUDANDO VOCÊ A ESCREVER. É MESMO?

Sír. balança afirmativamente a cabeça.

O rosto da Sí. no vídeo mostrava interrogação. Ela havia copiado “Papai Noel” de um cartaz, mas não sabia como escrever seu pedido, tendo, por isso, solicitado a ajuda da pesquisadora. Esta, ao mesmo tempo, a filmava e ajudava. A expressão de Sí. ao olhar para a câmera era a de quem olhava para alguém que a ajudava a resolver um problema mas não estava sendo muito claro. Daí o ar de interrogação, de dúvida.

Os alunos, ao assistirem a fita neste trecho, sentem que a Sí. está olhando para eles. A realidade do vídeo invade a sala e desfaz algumas barreiras de tempo e de espaço. Realidade esta feita de palavras, olhares, gestos.

A aluna Joa., ao ver o olhar de interrogação da Sí., pensa que foi ela quem ensinou a Sí. a escrever (turno 9). O olhar da Sí., o que ele dizia à aluna, fez emergir uma recordação (turno 13). Joa. imagina; Joa. pensa que se lembra. Diante da pergunta da professora (turno 12), ela afirma que está se lembrando. A aluna imagina se lembrar (para ela é uma lembrança). Repetimos a pergunta: onde está o limite entre a memória e a imaginação? Esse movimento de (re)construção parece condensar a ambas. Aqui o jogo de espelhos configura uma ocupação de um lugar na interlocução, no passado. O que o vídeo produz faz emergir uma idéia/lembrança. Esta aluna costumava ajudar os colegas na escritura de palavras. No cotidiano do grupo, foi se constituindo na Joa. este papel de colega/professora das outras crianças, papel que ela acabou assumindo e que marca sua recordação neste momento.

O movimento continua...

Joa. fala o que Sí. está terminando de escrever:

17 Joa: PISCINA DA BARBIE.

Segurando um dos pés com as mãos e balançando. Nesse meio tempo, a Sír. do vídeo escreveu o "A" no papel.

18 Fer: O "R", SÍR.! O "R"!

Está perto do vídeo. Fala chegando o corpo para frente e apontando para a Sír. do vídeo. A professora sorri para ele e torna a olhar para o vídeo.

19 Cr.: "R"!

20 Cr.: O * "R"!

21 Cr.: * O "R"!

Falam alto, ordenando. A Sír. do vídeo, continua olhando com ar de interrogação, pegando no cabelo.

22 Cr.: "R"!

23 Cr.: "R"!

A Sír. do vídeo pronuncia "Bar".

24 Fer: BAR... BAR...

Pronunciando a sílaba, como forma de ajudar a aluna a perceber que letra vinha após o "A".

25 Cr.: "R"!

26 Cr.: FALA, BARBIE!

27 Cr.: BAR...

28 Cr.: BAR...

29 Joa: "R", SÍR.!

Alto, ordenando. A Sír. do vídeo olha mais insistente para a câmera.

30 Cr.: O "R"!

A Sír. do vídeo pronuncia o "B".

31 Crs: EEERRREEE!

Alto, insistindo.

A tentativa de interferência do Fer. (turno 18) dá início a uma *chuva* de erres. As crianças, uma a uma, começam a participar dessa dinâmica; começam a estabelecer um diálogo com a Sír. do vídeo. A expressão de dúvida e

os gestos da aiuna parecem significar para as crianças que ela não está entendendo o que eles estão falando (até o turno 23).

Quando a Sír. pronuncia “Bar”, tentando descobrir a próxima letra depois do “Ba”, as crianças que assistem sentem que ela está respondendo aos seus apelos, interagindo com eles (turnos 24 a 28). No turno 26, uma criança chama a Sír. do vídeo de “Barbie”, condensando o sujeito a quem ela se dirige e a palavra a ser escrita, à qual ela se refere. Quando a Sír. olha mais insistentemente para a câmera, uma criança também fala com insistência, colocando o artigo definido antes do “R” (turno 30). Mas, a Sír. *não ouve* os apelos da turma e pronuncia o “B”. As crianças perdem a paciência e gritam o “R” com *todas as letras* (turno 31).

Então, eles usam outras estratégias para chamar a atenção da Sír.

32 Fer: CÊ TÁ SURDA?

33 Joa: "R", SÍR.! ESCREVE "R"!

Virando-se para a Sír. na turma (que está perto dela) e levando o braço e a mão aberta em direção a ela, num gesto de apelo. Fer. também está olhando para Sír.. Sír. faz um enorme "R" no ar.

34 Crs: * (vozes)

35 Cr.: * "R", (...)

36 Cr.: SURDINHA!

As crianças de trás falando com a Sír..

Para as crianças, a Sír. não ouvia seus apelos. Não escrevia o “R” e continuava com o ar de dúvida no olhar. Tentando dar uma explicação a isto, Fer. pergunta se ela está surda (turno 32).

Uma vez que a Sír. do vídeo não reage, Joa. apela para a Sír. na sala (turno 33), misturando *as duas*. Sír. *escreve* um “R” bem grande no ar, com gestos, atendendo aos apelos da turma e tentando compensar o que ela não fazia na

tela. Mas as crianças parecem não ter se contentado, pois aquela não era a Sír. a quem eles se dirigiam.

37 Crs: (risos)

Fer. ri, virando-se para Sír.. Fer. vira-se para trás, rindo com o dedo na boca. A professora lhes chama a atenção para outra situação no vídeo. Aparece mais uma vez a Sír. escrevendo e a professora desliga.

38 Cr.: AÍ, O "R"!

39 Fer: AH!...

40 Laí: (...)

41 Fer: A SÍR. IA FAZER O "R"! AH, SÍR., POR QUE QUE OCÊ NÃO FEZ?...

Com pesar, olhando para Sír..

42 Sír: PORQUE NÃO!

Com o dedo na boca, levando o corpo um pouco para frente.

43 Laí: ERA O "R", SÍR.!

44 Cr.: "BAR"!

45 Cr.: "BAR"!

46 Cr.: (...)

Quando a professora desliga o vídeo, uma criança nota (turno 38) que a Sír. ia começar a escrever. Fer. reclama, pois pensa que a Sír. já ia fazer o que eles estavam pedindo; vira-se para a aluna na sala e pergunta por que ela não o fez (turno 41). Nesta pergunta, ele usa o verbo no passado. Laí. também usa (turno 43). Pouco tempo atrás, ele falava no presente com a Sír. *do passado*: “Cê tá surda?” Quando o vídeo é desligado, o elo que se estabeleceu entre os tempos foi cortado. Sír., agora, com o vídeo desligado, já não se sente responsável por aquela atitude, que já se desfez, e responde vagamente com um “porque não” (turno 42). Mas algumas crianças insistem no jogo (turnos 44 e 45).

A professora pede para eles ouvirem de boca fechada, tornando a ligar o vídeo, depois de ter andado com a fita um pouco para frente. Aumenta o volume. Torna a aparecer a Sír..

47 Cr.: É O "R".

Baixo.

48 Cr.: SÍR., PÕE O "R".

49 Crs: (vozes)

Car. aparece no vídeo, na mesa da Sír.. A professora faz uma observação sobre o desenho da Laí. que aparece no vídeo.

50 Crs: (vozes)

51 Cr.: AH, LÁ!

52 Cr.: VIU AGORA, LAÍ.?!

53 Sír: AÍ, AGORA (...) ESCREVENDO!

Apontando para o vídeo. Ajoelha-se, cruza os braços e volta a se sentar sobre as pernas.

54 Crs: * (vozes)

55 Laí: * PÕE "R"!

56 Joa: ELA JÁ PÔS.

Com o braço para o lado da Laí.

O vídeo é religado e o elo se reconstitui. As crianças voltam a tentar comunicação com a *Sír. do vídeo* (turnos 47 e 48). Mesmo a professora desviando a atenção deles para outra situação que aparece na tela, eles continuam interessados no "R". Sír. sente-se satisfeita (até cruza os braços com ares de vitoriosa), quando finalmente a *Sír. do vídeo* faz o "R" (turno 53). Algumas crianças continuam fazendo apelos (turno 54), mas Joa. lhes mostra o engano (turnos 55 e 57), talvez por se responsabilizar pela escritura (em sua lembrança, ela havia ensinado a Sír.).

Quando aparece na tela uma outra criança interagindo com a Sír. e eles percebem que ela está ajudando e, ainda, diante da pergunta da professora sobre o que ela tinha escrito, a aluna perde seus interlocutores, que começam a conversar entre si. Uma vez que esta criança já está ajudando a Sír., na tela, e a

professora pergunta a eles, os alunos se sentem desafiados e começam a discutir entre si como termina a palavra “Barbie”.

Nos episódios 1 e 2, o vídeo provoca, como já dissemos, uma confusão temporal e espacial entre as duas esferas.

No episódio 1, a professora mistura os *dois* Wils.. Aqui, esta confusão é mais destacada (esta é a razão pela qual trouxemos este episódio). Este nos diz mais do vídeo, aquele nos diz mais da memória. Mas ambas as circunstâncias são possibilitadas pelo recurso da câmera e do vídeo e as inter-ações que se estabelecem trazem marcas específicas dessa utilização.

O vídeo, em ambos os episódios (mais marcadamente no da Sír.), funciona como instrumento. Através dele, as imagens do passado são recuperadas. Mas, ele não é só instrumento. Como pudemos perceber, ele configura aspectos específicos nas inter-ações (gestos e discurso) e no modo de funcionamento intelectual das crianças e da professora. Vygotsky (1991) difere o “instrumento técnico” do signo pela direção de sua orientação. O signo é orientado internamente, modificando a estrutura do comportamento. Nesse sentido, o vídeo passa a ter uma natureza instrumental/significativa. As imagens do vídeo possibilitam o jogo de espelhos que (trans)forma idéias e lembranças. Mas, o que imprime esta força simbólica ao vídeo é a **significação** que se produz nas duas esferas. As palavras do vídeo, as palavras na sala, os gestos no vídeo, os gestos na sala, todos parecem se confundir. Dinâmicas de diálogos imaginários, imitações, lembranças, se estabelecem.

Quando a Joa., no episódio 2, cria a lembrança de ter ensinado a Sír., ou quando o escrito do Wil. torna-se pedido para a turma, no episódio 1, idéias e lembranças se fundem, a memória passa a ser imaginação do passado.

A teoria de Vygotsky nos possibilita fazer esta leitura das funções psicológicas: capacidades **(trans)formadas pelo signo**. Nos referidos episódios emergem lembranças e pensamentos a partir das relações que se estabelecem entre a turma e as situações no vídeo. Todas povoadas pela palavra.

A emergência das recordações pode ser interpretada à luz da explicação de Vygotsky (1991) sobre a emergência do gesto de apontar na criança pelo/no gesto do outro. Se atentarmos para a relação discurso/memória, podemos pensar que, desde muito pequenos, pela palavra, somos envolvidos em dinâmicas de lembrança. A mãe, o pai e outros adultos falam constantemente às crianças: “Você se lembra de ...? Lembra quando você foi ...? Onde você deixou ...?” Em dinâmicas de inter-ações, condensando situações passadas e presentes, na/pela linguagem, nas palavras dos outros que significam (para eles) e passam a atribuir significado ao passado (para nós), vão emergindo lembranças. Quantas dessas lembranças que vão se formando não serão idéias que as crianças vão fazendo do que as palavras produzem nelas? Quantas de nossas lembranças não serão lembranças dos outros? Onde está o limite entre as nossas lembranças e as lembranças dos outros?

Halbwachs (1990) explica as lembranças individuais pelo vínculo do indivíduo a grupos. Ou seja, lembramos o que foi socialmente significativo. Vygotsky (1991) focaliza esta esfera do social na palavra. Assim, lembramos o que nos foi falado, do que falamos com outros. Outros presentes, outros ausentes, distantes, outros que vão fazendo parte dos nossos diálogos, mesmo quando estamos *sós*. Embora Halbwachs também mencione estes outros que estão em nós, Vygotsky lhes confere o **estatuto simbólico**.

Outra forma de mediação, intrinsecamente ligada ao vídeo em ambos os episódios, é a **escrita**. Escrita e vídeo formam um conjunto.

No episódio 2, as crianças assistem e participam do momento da escritura. No episódio 1, é o momento da leitura. Em ambos os casos, as crianças do vídeo estão interagindo com a pesquisadora, que os filma; este fato, como já observamos, aproxima mais as duas instâncias - vídeo e sala.

Há outros meandros a percorrer. As dinâmicas de interlocução que se estabelecem, tanto no vídeo, quanto na sala, envolvem a palavra escrita. No entanto, nas dinâmicas estabelecidas entre alunos e professora na sala e alunos no vídeo, as palavras escritas ganham um novo suporte. No episódio 1, as palavras “tijolo” e “tatu” estão escritas no papel que aparece na tela, assim como as palavras “Papai Noel” e “Piscina da Ba”, no episódio 2. O vídeo é um suporte diferente de escrita, que redimensiona o seu caráter de elaboração, de documento, de registro. No episódio 1, as crianças vêem, não somente o papel com as palavras escritas, mas o escritor. No episódio 2, assistimos o processo da escritura acontecendo, escritora e escrita se constituindo. Neste, as crianças da sala tomam parte na elaboração, que nós já levantamos. Naquele, as crianças fazem a leitura do que o Wil. já havia escrito. Nesse caso, trata-se de um duplo caráter de documento, uma vez que ambos - escrita e vídeo - têm essa função. Esse duplo caráter de documento é outro aspecto importante na construção do pedido na memória coletiva do grupo.

Mas, há um aspecto específico da escrita que gostaríamos de destacar. Ela caracteriza as circunstâncias dos acontecimentos, as preocupações, os interesses que formam um dos “quadros sociais” da turma, uma vez que eles estão em pleno processo (ativo) de alfabetização e todas as atividades giram em torno da apropriação da escrita, de alguma forma. E este processo de apropriação se faz neste grupo de convívio. É um processo significativo, preche de signos, significados, sentidos.

Para se entender o que significa para um grupo de crianças a experiência da alfabetização, só mesmo tendo vivido com ele. As nossas filmagens nos permitiram, de alguma forma, entrar em contato com esse *mundo*. Ainda que no lugar de pesquisadora e apenas por algumas horas a cada semana, acompanhamos grande parte do processo. Um momento muito interessante para observarmos um pouco do que a escrita significava para o grupo compreende aquele em que eles estavam escrevendo suas cartas ao Papai Noel . Vamos *voltar* (as fitas), então, um ano antes...⁴⁹

As crianças encontram-se em diferentes momentos da apropriação deste sistema simbólico: algumas estão começando a atribuir significado ao grafismo; muitas estão re-conhecendo as letras e começam a estabelecer correspondências fonema/grafema; outras já demonstram ter estabelecido tais relações concernentes à escrita alfabética. São múltiplas produções de sentidos sobre os signos escritos. Esta produção, que é uma construção coletiva, envolve uma multiplicidade de aspectos: uns ajudando aos outros; outros copiando palavras de cartazes, das cartas de colegas, do dicionário ilustrado; outros pedindo ajuda à professora e à pesquisadora.

Nós podemos observar que esta atividade in-tensa de escrever trans-forma pedidos que as crianças fizeram na roda, con-funde lembranças, imaginações, desejos de uns e outros, palavras já escritas...

Para algumas crianças, o desenho basta para que o Papai Noel entenda os pedidos; a escrita parece ainda não se constituir um problema. Outras têm uma visão *mágica* da escrita, de que qualquer coisa escrita pode ser entendida.

⁴⁹ As crianças estão no final do Infantil. Nesse dia (19.12.92), foi feito um trabalho com a turma que pode ser dividido em três momentos. Primeiro, as crianças conversam na roda sobre o que querem ganhar no natal. Num segundo momento, as crianças escrevem/desenham as cartas ao Papai Noel. Depois disso, a turma faz uma outra roda, na qual cada um lê o que escreveu ou fala do que desenhou para os colegas.

Outras crianças já buscam a escrita para compor suas cartas. De alguma forma, o ato de escrever modifica, ajuda a delinear os pedidos feitos na primeira roda. Em alguns casos, podemos observar que a criança restringe seus pedidos (que haviam sido exagerados ou em grande número); alguns pedidos se aproximam mais do universo infantil (vídeo-game, televisão, moto → moto do Jaspion); algumas crianças que não sabiam o que pedir, decidem no momento da escritura (coelhinho, com bastante dúvida → boneca, carrinho de boneca); alguns pedidos se aproximam mais da realidade da criança (três carrinhos de controle remoto → cavalo, filhote). Não só a escrita, mas a intervenção da professora, ainda quando conversavam na primeira roda, vão circunscrevendo os pedidos.

Mas observamos que algumas características da escrita, como o seu caráter de documento, contribuem para a (trans)formação dos desejos escritos no papel. A própria função comunicativa da carta vai sendo percebida pelas crianças, quando questionadas pela professora. A noção do valor instrumental da carta vai se desenvolvendo no grupo, em interações criança/adulto e criança/criança. As crianças procuram um interlocutor adulto que entenda seu pedido (ocupando o lugar do Papai Noel). Isto parece ajudar a derrubar a visão *mágica* que algumas crianças têm de escrita. Há um maior direcionamento da atenção e da **memória**, em relação ao momento da primeira roda; quem não lembrava o que queria ganhar ou parecia um pouco aéreo, recorda-se na hora de escrever.

Interessante o fato de que quem não sabia como escrever seu pedido, inicialmente copiou qualquer coisa escrita a seu alcance; quem sabia um pouco, buscou ajuda na escritura das letras. Os alunos Pau. e F.J., que haviam pedido na primeira roda presentes além da sua possibilidade financeira e do seu universo infantil (carro, moto, televisão *etc.*), copiam de cartazes com dobraduras e

palavras escritas, no mural: gato, peixe, palhaço. Depois do questionamento da professora (se queriam ganhar *aquilo* mesmo), vão pedir ajuda a colegas e seus pedidos passam a ser brincados. O aluno Wil., do nosso episódio 1, pede bicicleta na primeira roda. Na hora de anotar, não pede ajuda; copia do dicionário ilustrado várias palavras (conforme já mencionamos). Pede à pesquisadora para ler, mas não modifica o escrito. Na segunda roda, momento de mostrar à turma a sua carta:

Pro: E O SEU, WIL.?

Wil: (...)

Fala muito baixo.

Pro: MAS, DIZ PRA GENTE O QUE QUE VOCÊ QUER.

Wil. abaixando a cabeça.

Wil: ACHO QUE É UMA BICICLETA.

Fingindo ler no papel, tocando nele com o lápis. Vai encostando o papel em seu corpo, para escondê-lo e vai se abaixando.

Pro: DEIXA EU VER, SERÁ QUE O PAPAÍ NOEL VAI ENTENDER QUE É UMA BICICLETA? MOSTRA PRA GENTE, O SEU.

Wil. aperta o papel contra o seu corpo e abaixa a cabeça.

Wil: É DAQ... É DAQUI QUE EU NÃO SEI ESCREVER.

Pro: E ONDE VOCÊ ESCREVEU, VAMO LER O QUE QUE CÊ ESCREVEU?

Entrega o papel com a cabeça baixa. Parece envergonhado.

Pro: OLHA, CÊ ESCREVEU, PAPAÍ NOEL. SAPO, TATU, VARA, RÁDIO, TIJOLO, VACA, URUBU, SINO E RELÓGIO.

Lê segurando o papel. Uma criança ri e outra faz uma observação sobre sino.

Pro: QUER QUE EU ESCREVO BICICLETA?

Wil. passa o lápis para ela todo sorridente.

Pro: Ô GENTE, EU VOU ESCREVER BICICLETA PRO WIL. EU VOU PÔR O "B", "I", "C", "I", "C", "L", "E", "T", *"A".

Escrevendo.

Cr.:
CRI.

* EU TAMBÉM QUERO,

A professora devolve o papel para o Wil., que mostra o escrito de "bicicleta" para a colega do lado e fala alguma coisa com ela.

As palavras escritas, as escrituras de palavras, as tentativas de leituras, as leituras de colegas e de adultos, o significado atribuído pelo outro aos grafismos e desenhos, o significado da carta, a imaginação do natal, a idéia do Papai Noel, as lembranças do que queriam ganhar, lembranças de natais passados, palavras dos outros, questionamentos, todos esses sentidos misturados (re)dimensionaram os pedidos.

Podemos dizer que em dezembro de 93, um ano depois, eles poderiam já ter esquecido esses fatos. Perderam-se. Mas, o que queremos olhar aqui não implica o que eles esqueceram ou lembraram. A importância que atribuímos à escrita nos episódios 1 e 2 deve-se ao que a escrita veio significando para estas crianças. O que aconteceu em novembro de 92 foi um momento de sua apropriação pelas crianças que escolhemos recortar por estar relacionado aos dois episódios (as crianças assistiram trechos deste dia de filmagem). Atentamos para o que o conjunto escrita/vídeo produziu na memória coletiva do grupo: **reconstruções/imaginações**. Escrita e vídeo são constitutivos da memória do grupo, pelo seu **caráter simbólico**, pelo que a escrita significa.

Nos episódios 1 e 2, a escrita não é só do Wil. e da Sir.; ela pertence à turma; todos se sentem desafiados a escrever e ler o tempo todo. A escrita é um dos fatores importantes para os engajamentos no grupo. Segundo Halbwachs (1990), os grupos sociais, nos quais as memórias individuais se ancoram, dependem dos pontos de vista e dos engajamentos. Este grupo de crianças se forma no contexto escolar. A escrita faz parte deste contexto, ou

melhor, a escrita caracteriza e marca este contexto. Ela invade e cria interesses, preocupações, satisfações, angústias, idéias, lembranças...

O vídeo também faz parte do contexto escolar deste grupo, especificamente. Uma parte de suas atividades foi filmada desde o Maternal; pesquisadora e câmera já faziam parte do cotidiano da sala (a professora e as crianças se dirigiam à pesquisadora como se ela não estivesse filmando; ou, as crianças pediam a ela que filmasse os seus trabalhos; quando brincavam de escola, uma criança representava a pesquisadora, filmando com uma caixinha de papelão que era a câmera).

A escrita e o vídeo constituem formas de mediação próprias deste contexto escolar. Ainda que as crianças, em casa e em outros lugares, tenham contato com material escrito e com imagens videogravadas, na escola esses contatos assumem regularidade e sistematicidade. As crianças têm seus processos mnemônicos marcados, (trans)formados pelo que chamamos **formas de mediação culturalmente desenvolvidas**. Nossas análises enfocam estes aspectos, bem como podemos percebê-los em outros episódios, como quando as crianças recordam nomes de colegas que estudaram com eles pela letra inicial, como pista dada pela professora. Trata-se de uma forma de recordação viabilizada pela escrita (não se pode falar em letras com quem não tem contato com a escrita) e, principalmente, muito explorada e desenvolvida no contexto escolar, no período da alfabetização e mesmo depois, por exemplo, quando muitos alunos usam mnemotécnicas que os ajudam a se lembrar de uma grande quantidade de conteúdo. Estas formas de recordar e memorizar e todas as situações escolares que envolvem sistemas simbólicos historicamente desenvolvidos constituem uma memória redimensionada no adulto letrado. E estas formas próprias do contexto escolar parecem ser bastante utilizadas dentro deste contexto, dentro do grupo de convívio estabelecido então.

Apesar de apelar para fatores *internos* em suas explicações sobre o modo de recordação, Bartlett (1977) aponta como um dos fatores importantes para este processo as “tendências sociais persistentes”. Nesse sentido, o fator institucional, o período de alfabetização e as particularidades do grupo (as filmagens e a forma como se dava a apropriação da escrita) imprimiam características singulares à maneira do grupo recordar. E diríamos mais, que eles são elementos **constitutivos**.

A escrita/a leitura e o vídeo participam na constituição da memória do grupo e de cada criança, de suas lembranças, pensamentos, pontos de vista.

Indícios da constituição da memória na esfera particular

Depois de assistirem alguns trechos onde aparecem alguns deles escrevendo suas cartas e uma parte da festa junina de 92 (sugestão do aluno Fer., que trouxe uma fita de casa), a professora, como no primeiro dia do trabalho, convida os alunos a desenharem/escreverem o que se lembram daquele tempo.

Pro: VAMO AGORA, GENTE, PEGAR PAPEL E DESENHAR / O QUE VOCÊS LEMBRAM DO ANO PASSADO?

Gesticulando com a mão (num movimento de retorno).

Fer: DA FESTA JUNINA?

Pro: DO QUE VOCÊS QUISEREM. PODE SER DE COMO FOI A FESTA JUNINA, PODE SER DE COMO FOI A CARTA PRO PAPAI NOEL... PODE DESENHAR O QUE VOCÊS PEDIRAM PRO PAPAI NOEL E O QUE VOCÊS GANHARAM...

Mostrando a distância entre "o ano passado e "esse ano" com os gestos: uma mão apontando para um lado e a outra, para o outro.

As palavras e gestos da professora parecem separar o que é do passado do que é do presente; vão, assim, ajudando a circunscrever os desenhos e as escritas; mas, ao sugerir, a professora abre, ao mesmo tempo, brechas para a imaginação, para pontos de vista acerca dos fatos passados que eles tinham assistido coletivamente.

Passando de mesa em mesa, filmando a atividade dos grupinhos de crianças, voltamos a focalizar o aluno Wil. Recortamos uma situação pelo seu vínculo à situação anterior, na roda, e pelos aspectos novos que chamaram a nossa atenção e nos permitiram mergulhar mais em nossas análises.

Episódio 3

Data: 01.12.93

Duração: 10:17:24 a 10:18:26

Wil. está na mesinha, ao lado de outros colegas, fazendo o seu desenho. A professora está passando e fazendo perguntas.

01 Pro: QUE QUE CÊ TÁ FAZENDO?

Agachando-se ao lado de Wil.. Ele não responde; mexe no cabelo, olhando para outro lado. Ao fundo, podem-se ouvir vozes de outras crianças, durante toda essa parte do episódio.

02 Pro: Ô, CAI., QUE QUE CÊ TÁ FAZENDO?

Pergunta ao Cai., que está do lado de Wil.

03 Cai: A ESCOLA (...)

Desenhando.

04 Pro: AH! DO ANO PASSADO?

Cai. balança afirmativamente a cabeça.

05 Pro: E O WIL.?

06 Wil: O TIJOLO E O TATU.

Baixo. Mostrando o desenho.

07 Pro: O TIJOLO E O QUE?

Olhando para Wil. que fica mexendo na caneta.

08 Wil: E O TATU QUE EU PEDI.... NÃO LEMBRO...

Baixo. Continua mexendo e olhando para a caneta.

09 Pro: AH, MAS CÊ PEDIU MESMO UM TIJOLO E UM TATU?

Sorrindo e olhando para Wil.. Ele dá de ombros, faz "beicinho" e gesticula com as mãos mostrando dúvida, sem olhar para a professora.

10 Wil: EU TÔ DESENHANDO... MAS PENSEI QUE EU PEDI, NÉ?

Olhando para o desenho e coçando o ombro.

11 Pro: VOCÊ PENSOU QUE TIVESSE PEDIDO?

Olhando para o desenho.

12 Wil: PENSEI.

Baixo.

13 Pro: POR QUE? QUE QUE FEZ CÊ PENSAR QUE CÊ PEDIU UM TATU E UM TIJOLO?

O tijolo já está desenhado no papel, solto no ar, algumas montanhas, mais embaixo, e uma nuvem.

14 Wil: EU NUNCA VI UM TATU.

Baixo. Parece um pouco embaraçado.

15 Pro: CÊ NUNCA VIU UM TATU?

Rindo. Wil. ri também. A professora continua rindo.

16 Cri: Ô, Ô... WIL.!... EU NUNCA VI TAMBÉM, UM... DEIXA EU VER... UM... UM ORANGOTANGO. ACHO QUE EU VOU PEDIR UM DE NATAL PR'EU VER!

Wil. olha para a professora sorrindo.

17 Cr.: QUE?

18 Pro: O... WIL. PEDIU UM TATU PORQUE ELE NUNCA VIU UM TATU. ENTÃO ELE PEDIU UM DE NATAL. ELE PENS... ELE ACHA QUE ELE PEDIU O ANO PASSADO... MAS NÃO LEMBRA DIREITO.

No episódio 1, analisamos o movimento da construção coletiva do pedido do Wil. Nosso olhar era sobre a memória do grupo, a **memória social**. A professora trabalha a lembrança (individual) do Wil., dirigindo-se seis vezes ao aluno (incorporando a idéia do pedido e, ao mesmo tempo, achando estranho e, talvez, querendo que o aluno argumentasse, falasse o que havia pedido), mas Wil. permanece em silêncio. Ele parece rir, num momento, com o grupo, às vezes parece embaraçado; no final, balança negativamente a cabeça, diante da última questão: “cê não lembra?” (interessante o aluno ter conseguido expressar sua não-lembrança quando a professora fala na negativa). Wil. parece confuso, perdido entre as vozes dos colegas, as leituras, o vídeo, a escrita. Ele parece não reconhecer o *Wil. do vídeo*, uma vez que não se lembra de ter feito aquele pedido.

Agora, diante da pergunta da professora, no turno 1, sobre o seu desenho (que corresponde ao pedido construído no grupo), Wil. continua a silenciar. Seus gestos de mexer na blusa e no cabelo, no episódio anterior e neste, e de olhar para outro lado, indicam, para nós, seu embaraço, constrangimento diante da estranheza dos pedidos, para os outros, e um estranhamento, para si mesmo.

Diante do silêncio do Wil., pensamos na questão do social e do individual. No episódio 1, vemos um “eu” que silencia, que não se lembra e um grupo que fala, que interage, que constrói um pedido e lembranças. No início do episódio 2, Wil. continua em silêncio para o outro, mas ele já desenhou o tijolo. O seu desenho já nos *diz* dele, como indivíduo. Quando ele desenha o que apareceu no vídeo e o que o grupo circunscreveu como *seu* pedido, ele incorpora o movimento grupal na elaboração do seu desenho. Mas, as crianças não estão desenhando qualquer coisa; a professora lhes pediu que desenhassem o que se lembravam do ano anterior e entre suas sugestões estavam: como foi a carta deles, o que haviam pedido e ganhado do Papai Noel. Os gestos e as palavras da

professora marcam uma distância entre o pedido e o presente (o que ganharam), o que poderia levar Wil. a se questionar, a querer lembrar o que tinha pedido (bicicleta) e o que tinha ganhado, mas, ao mesmo tempo, esta distância poderia aumentar a proximidade entre o pedido e o escrito, na mesma direção do movimento coletivo.

Nós nos perguntamos, então: o que significa este desenho? o que levou Wil. a desenhar o tijolo e o tatu? o pedido se constituiu uma lembrança individual assim como se incorporara à memória coletiva?

A memória individual, segundo Halbwachs (1990), está compreendida dentro da memória coletiva; nossas recordações individuais estão envolvidas nas noções e imagens dos meios sociais. Este grupo de crianças e professora, com o seu contexto particular, nas inter-ações que se estabeleceram com a participação de falas, leituras, escrita, vídeo, imagens, gestos, olhares, risos, silêncio, passou a compartilhar uma idéia/lembrança. Quantos pensamentos, lembranças, imaginações destas crianças não serão formadas coletivamente, pela força e tendo as marcas do grupo? Aqui, os depoimentos e documentos - a escrita, o vídeo - pareciam confundir Wil. (até a imagem não estava bem focada), mas, num crescendo, no coletivo, eles foram ganhando força e parecem ter (re)construído as lembranças de Wil. Ele e as “testemunhas” fazem parte do mesmo grupo; seus passados se con-fundem. Essa “base comum” é que é necessária ao ato de lembrar e reconhecer, mais do que os depoimentos e a própria memória individual. As crianças e a professora se lembram enquanto membros do grupo (tanto que, a todo momento, nesses três dias uns pedem aos outros confirmação de lembranças): aí está a força da memória coletiva, segundo Halbwachs.

Vygotsky (1960 *apud* Wertsch, 1981) considera que as “funções psicológicas superiores”, como a memória, se originam na cultura, que elas estão, inicialmente, distribuídas entre pessoas, antes de se tornarem individuais. Ele lança uma questão que também fazemos em nossa análise: “Como o coletivo cria funções mentais superiores na criança”? Ele contra-argumenta, diante das investigações de psicólogos que tentam derivar o comportamento social do individual, como Piaget, que considera que a criança vá do egocentrismo à socialização. Ao invés de pensarmos como a criança, como um indivíduo, se comporta no grupo, o autor sugere que pensemos justamente o contrário. “Funções são primeiro formadas no coletivo como relações entre crianças e então tornam-se funções mentais para o indivíduo” (*id. ibid.*: 165)⁵⁰.

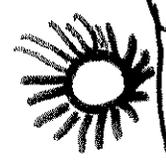
Enquanto estava em silêncio, no episódio anterior, muitas vezes provavelmente povoavam o pensamento de Wil. Neste episódio, ouvimos a voz do Wil. (do Wil.?). No turno 6, o aluno resolve responder o que estava desenhando (desenho 11), ainda falando baixo, talvez porque as vozes dos outros ecoam alto, mas a dele ainda está tímida. A professora não entende direito (turno 7). Wil., ao mesmo tempo, confirma e assume o pedido construído no coletivo (“o tatu que eu pedi”) e responde aos apelos da professora à sua memória individual (“não lembro”). As reticências indicam como Wil. fala de modo vago, reticente mesmo. Seus gestos, de mexer na caneta e olhar para baixo, não encarando a professora, participam desta con-fusão entre sua não-lembrança, lembrança do grupo, seu desenho. A professora pergunta novamente se ele pediu *mesmo* um tijolo e um tatu (turno 9). Ela fala sorrindo, não mais com a expressão assustada de quando estavam com o grupo, vendo o vídeo (por que ela está só com o Wil.? por que o vídeo já foi desligado? por que aquilo já virou passado para ela e ela pode se

⁵⁰ Traduzido do inglês.



WILLIAM

WILLIAM



desenho 11

distanciar? por que ela já teve tempo de pensar sobre o assunto e de abolir a hipótese de um pedido ião estranho?). Agora, ela parece querer que o aluno se lembre de que seu pedido não foi aquele (a ênfase no *mesmo* enquanto operador de argumentação indica a suspeita da professora). No turno 10, quando Wil. fala “eu tô desenhando”, ele aparentemente confirma o pedido (se está desenhando o que lembra, então pediu). No entanto, o “*mas*” da continuação do enunciado opõe duas idéias - estar desenhando e pensar que pediu. Nesse sentido, o “eu tô desenhando” parece responder ao “*mesmo*” da professora e confirmar a sua suspeita. Mas ao falar “pensei que eu pedi, né?”, ele passa da lembrança à opinião. As situações de ter visto no vídeo, de outras pessoas terem falado, de estar escrito no papel, que ele havia pedido tijolo e tatu, todas elas juntas formam o pensar. Ainda com um “né?” que pede a aprovação da professora. Neste momento, as palavras e os gestos de Wil. nos confundem; eles condensam dúvida e afirmação, memória individual e coletiva, o eu e o outro, pensamento e lembrança.

A construção do pedido, a lembrança e o pensamento se fundem.

Se estes processos são interligados, segundo as perspectivas dos autores que estudamos e que assumimos, um nunca está sozinho. Pensando nesta ligação, somos levados a perceber a **recordação como (re)construção**. Quando Bartlett (1977) fala de “reconstrução”, quer dizer que a recordação não pode estar restrita à recuperação de imagens passivas, mas está carregada de elementos do presente, outros elementos passados, anseios, marcas da vida do indivíduo e da cultura. Halbwachs (1990), ao falar de “reconstrução”, esclarece que não se trata de reconstituição “peça por peça”, mas que ela opera a partir de dados e noções comuns, nossas e dos outros, do grupo social.

A fusão dos processos, imprimindo o caráter de “reconstrução” à memória, nos remete à questão que Vygotsky (1991) levanta sobre as “relações

interfuncionais” que existem entre a memória e as outras funções psíquicas. Ele analisa esta inter-relação entre o **lembrar** e o **pensar**. Em fases iniciais da infância, o ato de lembrar é determinado, em muitos aspectos, pela memória, pelas lembranças de objetos, pessoas, situações; neste momento, a memória é uma das funções psicológicas centrais, segundo o autor; em torno dela se constroem as outras. Mais do que o pensamento abstrato, a memória seria característica marcante do pensamento da criança pequena. Já, durante a adolescência, em especial, ocorre uma transformação (que continua ao longo do desenvolvimento).

“Para as crianças, pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar. Sua memória está tão ‘carregada de lógica’ que o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas; o reconhecer passa a consistir em descobrir aquele elemento que a tarefa exige que seja encontrado” (*id. ibid.*: 57).

Assim, quando Wil. diz “pensei que eu pedi” está dizendo de sua lembrança, pois diz de seu pensamento. A memória dirige o pensamento na infância, segundo Vygotsky. À medida em que amplia-se/aprofunda-se a imersão em novas formas culturais do humano, em que se complexificam suas relações com os outros/com o mundo, na emergência de significações, as relações entre os processos mentais também se complexificam.

A professora que na pergunta anterior falou “pediu”, agora já incorpora o que o aluno acaba de dizer: “Você *pensou* que tivesse pedido?” Ao que ele responde: “Pensei” (turnos 11 e 12). Lembrança, pensamento, reconstrução. Tudo condensado... não sem contradições (o pensar está no passado). Quando foi que ele *pensou*? Quando via o vídeo balançou negativamente a cabeça. Terá sido enquanto desenhava? Esse passado é mesmo *passado*? Ou ele

aceitou o jogo proposto? Jogo, jogos. Jogos de memória, de cultura, de linguagem, de condições de produção, de sentidos. Jogo do vídeo, da escrita, do grupo.

Sob este prisma, não é possível pensarmos em **memória humana** fora do **processo de significação**. As lembranças estão ligadas a processos de produção de sentidos e significados. Os sentidos, múltiplos, que envolveram o “escreveu”, o “pediu”, o “ganhou”, o “lembra”, o “pensou” (o “pensei”, nos ecos do “pensou”) produzem-se na palavra. São modos de dizer.

Nesse momento, ecoa uma voz (incessante):

“(...) admitimos que os processos de significação transcendem a linguagem falada, mas indagamos se e como haveria significação (conhecimento, história, sentido) sem linguagem (Palavra/Verbo)”
(Smolka, no prelo).

Nos ecos desta e outras, tantas vozes, indagamos, ainda, se e como haveria significação/memória/história sem linguagem, palavra.

A resposta do Wil., no turno 14 parece dizer do que já é preocupação (do presente?). Ele desenhou o tijolo, mas diz nunca ter visto um tatu (isto constitui, para nós, um outro episódio com novas possibilidades de análise). Diante da tarefa solicitada pela professora para que as crianças desenhassem o que pediram, o aluno parece indicar a sua dificuldade em representar o seu pedido (re)construído no grupo: um tatu. O “nunca ter visto” um tatu (não conhecê-lo?) parece ter sido interpretado pela professora como o motivo do próprio pedido, quando analisamos sua réplica no turno 16: “Ô, ô... Wil.!... Eu nunca vi também, um... deixa eu ver... um... um orangotango. Acho que eu vou pedir um de natal pr’eu ver!”

(Não) ter visto, (des)conhecer, lembrar, esquecer, representar, pensar, imaginar vão se configurando como processos na trama enunciativa marcados pelos signos, pelas palavras, pelas vozes dos outros...

...“*Ele pens... ele acha que ele pediu (...) mas não lembra direito*”

(turno 18).

Quando pensamos na recordação de cada um inerente à do grupo, somos levados a indagar sobre lembranças/imaginações de cada um, emergentes na memória, na história: como lembrar do que nunca foi visto? conhecer/lembrar pela palavra do outro...

“Não se pode perder, no deserto dos tempos, uma só gota da água irisada que, nômades, passamos do côncavo de uma para outra mão. A história deve reproduzir-se de geração a geração, gerar muitas outras, cujos fios se cruzem, prolongando o original, puxados por outros dedos” (Bosi, 1987: 48).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo, Hucitec.
- BAKHURST, David (1992). *La memoria social en el pensamiento soviético* IN MIDDLETON, D. e EDWARDS, D. (orgs.) *et al. Memoria compartida: la naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Barcelona, Paidós.
- BARTLETT, Frederic Charles (1977). *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BOSI, Ecléa (1987). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo, T. A. Queiroz : Editora da Universidade de São Paulo.
- DOYÈRE, V. *et al.* (1993). *Long-term potentiation of hippocampal afferents and efferents to prefrontal cortex: implications for associative learning*. *Neuropsychologia*. 31 (10): 1031-1053.
- DUDAY, Y. (1989/1991). *The neurobiology of memory*. Oxford, Oxford University Press.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie (1989). *Escolas e classes dependentes: uma história do cotidiano* IN EZPELETA, J. & ROCKWELL, E.. *Pesquisa participante*. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo, Cortez : Autores Associados.
- GARRET, Henry Edward (1979). *Grandes experimentos da psicologia*. 4. ed. Tradução e notas de Maria da Penha Pompeu de Toledo. São Paulo, Editora Nacional.

- GÓES, Maria Cecília Rafael de (1991). A natureza social do desenvolvimento psicológico. Cadernos CEDES. Campinas, (24): 17-24, mar.
- GOLDMAN-RAKIC, Patricia S. (1992). *Working memory and the mind*. Scientific American, september, 267(3): 73-79.
- HALBWACHS, Maurice (1990). Memória coletiva. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice : Editora Revista dos Tribunais.
- HEATH, Shirley Brice (1982). *Ethnography in education : defining the essentials IN Children in and out of school: ethnography and education*. Washington D.C., Centerford Applied Linguistics.
- JOHN-STEINER, Vera & SOUBERMAN, Ellen (1991). Posfácio IN VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Organizadores Michael Cole *et. al*. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes.
- KOZULIN, Alex (1990). *La psicología de Vygotski*. Versión española de Juan Carlos Gómez Crespo. Madrid, Alianza Editorial.
- LEONTIEV, Alexis N. (1978). O desenvolvimento do psiquismo. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa, Livros Horizonte.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU.
- LURIA, Alexander Romanovich (1980). *Neuropsicologia de la memoria*. Tradução de Marta Shuare. Madrid, H. Blume Ediciones.
- ___ (1987). Pensamento e linguagem. As últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Supervisão de tradução Sérgio Sppritzer. Porto Alegre, Artes Médicas.
- ___ (1989). O Desenvolvimento da escrita na criança IN VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e

- aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo, Ícone: Editora da Universidade de São Paulo.
- ___ (1991). Curso de psicologia geral. Introdução evolucionista à psicologia. Volume I. Tradução de Paulo Bezerra. Revisão de Umberto F. Pinto e Mário Elber Cunha. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- ___ (1992a) *The child and his behavior* IN VYGOTSKY, L. S. & LURIA, A. R. *Ape, primitive man, and child: essays in the history of behavior*. Tradução do russo Evelyn Rossiter. London, Harvester Wheatsheaf.
- ___ (1992b). A Construção da mente. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo, Ícone.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich (1982). A Ideologia alemã (Feuerbach). Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. São Paulo, Ciências Humanas.
- MIDDLETON, David e EDWARDS, Derek (1992). *Introducción* IN MIDDLETON, D. & EDWARDS, D. (orgs) *et al. Memoria compartida: la naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Barcelona, Paidós.
- NESPOULOUS, Jean-Luc (1993). Contribuição das ciências cognitivas - e, particularmente, da psicolingüística cognitiva - ao estudo das alterações de linguagem ou "Do descritivo interpretativo". IN Temas em Neuropsicologia. Série de Neuropsicologia. Volume 1. Editores Norberto Rodrigues e Leticia Lessa Mansur. São Paulo, Tec Art.
- NITRINI, Ricardo (1993). Fisiologia da memória IN Temas em Neuropsicologia. Série de Neuropsicologia. Volume 1. Editores Norberto Rodrigues e Leticia Lessa Mansur. São Paulo, Tec Art.

- OLIVEIRA, Marta Kohl de (1993a). O pensamento de Vygotsky na psicologia soviética *IN* Temas em Neuropsicologia. Série de Neuropsicologia. Volume 1. Editores Norberto Rodrigues e Letícia Lessa Mansur. São Paulo, Tec Art.
- ___ (1993b) Vygotsky : aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione.
- PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel (1979). Memória e inteligência. Tradução de Alexandre da Rocha Salles. Rio de Janeiro, Artenova : Editora da Universidade de Brasília.
- PINO, Angel (1991). O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. Cadernos CEDES. Campinas, (24): 32-43.
- ___ (1994). *Public and private categories in an analysis of internalization*. *IN* WERTSCH, J. V. et. al. (Eds.). *Explorations in socio-cultural studies*. Volume 2. Madrid, Fundación Infância e Aprendizage.
- ROCKWELL, Elsie (1989). Etnografia e teoria na pesquisa educacional *IN* EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. Pesquisa participante. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados.
- RODRIGUES, Norberto (1993). Neuropsicologia: uma disciplina científica *IN* Temas em Neuropsicologia. Série de Neuropsicologia. Volume 1. Editores Norberto Rodrigues e Letícia Lessa Mansur. São Paulo, Tec Art.
- SHOTTER, John (1992). *La construcción social del recuerdo y el olvido* *IN* MIDDLETON, D. &, EDWARDS, D. (orgs.) et al. *Memoria compartida: la naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Barcelona, Paidós.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (1992). *Cognição, linguagem e trabalho na escola*. Simpósio VI CBE IN SOARES, M. B., KRAMER, S. & LÜDKE, M. *Escola Básica*. Coleção CBE. Campinas, Papyrus, p. 55-62.

_____. *A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal*. IN Temas em Psicologia. Ribeirão Preto, Sociedade Brasileira de Psicologia (no prelo).

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante & GÓES, Maria Cecília Rafael de (1993). *Introdução* IN SMOLKA, A. L. B. & GÓES, M. C. R. (orgs) *et al.* *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, Papyrus.

SMOLKA, A. L. B., FONTANA, R. A. C. e LAPLANE, A. L. F. (1994). *The collective process of knowledge construction: voices within voices* IN WERTSCH, J. V. (Eds.) *et al.* *Explorations in socio-cultural studies*. Volume 1. *Historical and theoretical discourse*. Madrid, Fundación Infância e Aprendizage.

SMOLKA, A. L. B., GÓES, M. C. R. e PINO, A (1995). *The constitution of the subject: a persistent question*. IN WERTSCH, James V. *et al.* *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, Cambridge University Press.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante *et al.* (1991). *Processos de construção de conhecimento e a dinâmica das interações no contexto pré-escolar*. Campinas. Relatório FAPESP.

_____. (1994). *Os processos discursivos: produção de sentidos, constituição de sujeitos e configuração de objetos de conhecimento*. Campinas, Relatório FAPESP.

SQUIRE, L. R. (1986). *Mechanisms of memory*. *Science*. 232: 1612-1619.

STOETZEL, Jean (1976). *Os comportamentos nas condições sociais*. Rio de Janeiro, Editora Nacional.

- TULVING, E. (1985). *How many memory systems are there?* *American Psychologist*. 40 (4): 385-398.
- VALSINER, Jaan & VAN DER VEER, René (1991). *Understanding Vygotsky: a quest for synthesis*. Cambridge, Basil Blackwell.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich (1960). *The genesis of higher mental functions*. IN WERTSCH, James V. *The concept of activity in soviet psychology*. New York, M. E. Sharpe, 1981.
- ___ (1989). *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jeferson Luiz Camargos. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes.
- ___ (1991) *A Formação social da mente*. Organizadores Michael Cole *et al.* Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes.
- ___ (1992). *The behavior of anthropoid chimpanzees* IN VYGOTSKY, L. S. & LURIA, A. R. *Ape, primitive man, and child: essays in the history of behavior*. Tradução do russo Evelyn Rossiter. London, Harvester Wheatsheaf.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich & LURIA, Alexander Romanovich (1992). *Preface* IN VYGOTSKY, L. S. & LURIA, A. R. *Ape, primitive man, and child: essays in the history of behavior*. Tradução do russo Evelyn Rossiter. London, Harvester Wheatsheaf.
- WERTSCH, James V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Tradução de Javier Zanon e Montserrat Cortés. Barcelona, Paidós.
- WERTSCH, James V. & HICKMANN, Maya (1987). *Problem solving in social interaction: a microgenetic analysis* IN HICKMANN, M. (Ed.) *Social and functional approaches to language and thought*. New York, Academic Press.