

COLEÇÃO
MAGISTÉRIO: FORMAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO

Esta coleção que ora apresentamos visa reunir o melhor do pensamento teórico e crítico sobre a formação do educador e sobre seu trabalho, expondo através da diversidade de experiências dos autores que dela participam um leque de questões de grande relevância para o debate nacional sobre a Educação.

Trabalhando a partir de duas vertentes básicas — magistério/formação profissional e magistério/trabalho pedagógico — os vários autores enfocam diferentes ângulos da problemática educacional, tais como: a orientação na pré-escola, a escola de 1º grau: currículo e ensino, a escola no meio rural, a prática pedagógica e o cotidiano da escola, estágio supervisionado, didática do ensino superior etc.

Esperamos assim contribuir para a reflexão dos profissionais da área de educação e do público leitor em geral, visto que neste campo o questionamento é o primeiro passo na direção da melhoria da qualidade do ensino, o que afeta a todos nós e ao país.

Ilma P. Alencastro Veiga
Coordenadora

MARIA CECÍLIA RAFAEL DE GÓES
ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA (ORGS.)

A SIGNIFICAÇÃO NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS:
INTERAÇÃO SOCIAL E SUBJETIVAÇÃO

DEDALUS - Acervo - FE



20500063014



PAPIRUS EDITORA

Biblioteca / FEUSP
46385

Capa: Fernando Cornacchia
Foto: Rennato Testa
Copidesque: Mônica Saddy Martins
Revisão: Cristiane Rufeisen Scanavini

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação — Campinas, SP : Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 85-308-0441-4

1. Cognição 2. Interação social 3. Interação professor-alunos 4. Linguagem 5. Psicologia educacional I. Góes, Maria Cecília Rafael de. II. Smolka, Ana Luíza Bustamante. III. Série.

97-0506

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Interação social : Teorias : Educação 370.1
2. Processos de significação : Teorias : Educação 370.1

Aquisição <i>Doação / FAPERP</i>	
Origem	-
Solicitante	-
Proc	<i>2002.1.1179.43.2</i>
R\$	<i>24,00</i> Data <i>06/02 003</i>
N.º de Chamada	<i>37.046</i> <i>S578g</i>
<i>1290358</i>	

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© M.R. Cornacchia Livraria e Editora Ltda. — Papirus Editora
Matriz - F: (019) 231-3534 e 231-3500 - C.P. 736 - CEP 13001-970
Campinas — Filial - F: (011) 570-2877 - São Paulo - Brasil.

Proibida a reprodução total ou parcial. Editora afiliada à ABDR.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1. AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS <i>M. Cecília R. de Goés</i>	11
2. ESBOÇO DE UMA PERSPECTIVA TEÓRICO- METODOLÓGICA NO ESTUDO DE PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO <i>Ana Luíza B. Smolka</i>	29
3. MULTIPLICIDADE E ESTABILIZAÇÃO DOS SENTIDOS NA DINÂMICA INTERATIVA: A CONVENCIONALIZAÇÃO DAS PRIMEIRAS PALAVRAS DA CRIANÇA <i>Maria Nazaré da Cruz</i>	47
4. O REAL E O IMAGINÁRIO NO FAZ-DE-CONTA: QUESTÕES SOBRE O BRINCAR NO CONTEXTO DA PRÉ-ESCOLA <i>M. Sílvia P.M.L. da Rocha</i>	63

Bibliografia

- BRASIL, C.N.V. (1988) *O jogo e a constituição do sujeito na dialética social*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- ELKONIN, D.B. (1984) *Psicologia del juego*. Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- FRANÇA, G.W. (1990) *Tia, me deixa brincar: O espaço do jogo na educação pré-escolar*. PUC/São Paulo, Dissertação de mestrado.
- KRAMER, S. (1993) *Por entre as pedras: Arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática.
- LEONTIEV, A. (1978) *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário.
- _____. (1989) "Os princípios da brincadeira pré-escolar". In: L.S. Vygotsky; A.R. Luria e A.N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora.
- LIUBLINSKAIA, A.A. (1973) *O desenvolvimento do psiquismo da criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- OLIVEIRA, Z. et al. (1992) *Interações criança-criança e a função da brincadeira no desenvolvimento. Creches: Crianças, faz-de-conta e cia*. Petrópolis: Vozes.
- ORLANDI, E.P. (1993) *As formas do silêncio: No movimento dos sentidos*. Campinas: Unicamp.
- ROCHA, M.S.P.M.L. e GÓES, M.C.R. (1993) "Explorações sobre o desenvolvimento da operação com signos na atividade lúdica: Relações entre o imaginário e o real". Trabalho apresentado na XXIII Reunião Anual de Psicologia, Ribeirão Preto.
- VYGOTSKY, L.S. (1987) *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Hispânicas.
- _____. (1988) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- WERTSCH, J.V. (1988) *El método de Vygotsky. Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

5

VÍDEO, ESCRITA, LEITURAS, RECORDAÇÕES: CULTURA E MEMÓRIA NA SALA DE AULA

Elizabeth dos Santos Braga

Trabalhos desenvolvidos na área da psicologia e das neurociências têm tratado a memória como um atributo próprio ao indivíduo e a recordação como um processo puramente interno, no qual o material armazenado pode ser trazido à consciência.

Em geral, as estratégias apontadas pelas neurociências para entender a memória giram em torno do estudo da biologia molecular e celular, da plasticidade de neurônios individuais e de suas sinapses e do estudo de questões relativas à organização da memória no cérebro (Squire 1986). A neuropsicologia tenta correlacionar os níveis comportamental, neuronal, suborgânico, celular e molecular (Duday 1989/1991) entre si. No entanto, quando se analisa o comportamento, trata-se do comportamento do indivíduo e o que se buscam são as causas anatômicas, celulares e moleculares do fenômeno. Constata-se uma forte *tendência biologizante* permeando essas análises.

Essa tendência subjaz mesmo aos estudos da psicologia, tanto aos que seguiram a mesma linha dos clássicos de Ebbinghaus, e que consideram a memória uma capacidade sujeita a leis universais, quanto aos trabalhos que avançam com relação à análise do aspecto cognitivo, como o de Piaget e de Inhelder (1979), que subordinam a evolução da atividade mnemônica à construção das estruturas operatórias; construção essa, biológica, uma vez que é fruto do processo de equilíbrio.

Ainda que o nível comportamental seja levado em conta, ele é considerado como repercussão do funcionamento cerebral ou cognitivo, restrito, portanto, ao domínio individual. O *nível cultural*, que ultrapassa a abordagem meramente biológica, não aparece nas análises. Em muitos modelos explicativos, o meio apenas fornece “eventos” a serem representados, material a ser armazenado. Embora muitas abordagens, tanto na psicologia quanto nas neurociências, não neguem a importância dos fatores sociais, deixam-nos de lado ao formularem suas questões.

Considerando a vida do homem em sociedade como fator determinante no seu funcionamento cerebral, o nível cultural torna-se imprescindível nas análises. A tendência biologizante dos estudos da memória humana, segundo esse ponto de vista, não deixa espaço para a compreensão do nosso psiquismo como culturalmente constituído.

A dimensão social da memória

Nosso trabalho tematiza autores do início do século, na psicologia e na sociologia, que questionam esse enfoque reducionista da memória como capacidade estritamente individual e da recordação como processo puramente biológico.

Nas décadas de 1920 e 1930, na psicologia, Bartlett analisou, com base em dados experimentais, os determinantes sociais e institucionais da recordação humana. Bartlett (1977) critica a psicologia das faculdades mentais e relaciona a recordação às funções psíqui-

cas da percepção, do reconhecimento, da imaginação e do “pensamento construtivo”. Ele questiona a idéia da recordação como reexcitação de traços mnemônicos “fixos, sem vida, fragmentados” ou como reprodução pura de eventos individuais. O autor afirma que o processo é de *reconstrução*, em função dos interesses do presente e ligado às atividades práticas da vida cotidiana. Ainda que, mais tarde, ele tenha passado a focalizar o aspecto interno da recordação, restrito às condições do laboratório experimental, destacamos sua contribuição no sentido de haver iniciado o estudo desse processo vinculado à análise do contexto, redimensionando a questão da memória na psicologia.

Ainda na primeira metade do século, os estudos de Halbwachs, da Escola Sociológica Francesa, relevaram a natureza grupal, social, institucional, de reconstrução da memória, repercutindo na psicologia social. Segundo Halbwachs (1990), tanto a recordação quanto o esquecimento dependem das reorganizações e dos engajamentos nos grupos sociais. O caráter único do pensamento individual forma-se no encontro de várias correntes de pensamento coletivo que se cruzam em nós. Nesse sentido, as nossas memórias individuais nunca são independentes. Elas são pontos de vista da *memória coletiva*. Os pensamentos, as preocupações, os interesses e as lembranças se reconstroem/são reconstruídos de acordo com o lugar que o indivíduo ocupa na dinâmica social.

Destacamos, em meio a essas contribuições, a da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano do Grupo Soviético e de seus seguidores. Eles questionam a noção de memória humana como capacidade mental preexistente, concebendo-a como *elaborada na esfera social*, emergente nos processos de significação. Essa noção, ao mesmo tempo, desdobra e constitui as idéias que a perspectiva histórico-cultural compartilha acerca da gênese da consciência.

Essa abordagem, bem como as de Bartlett e Halbwachs, vê a cultura como constitutiva do fenômeno mnemônico humano. O que distingue a perspectiva histórico-cultural dos estudos mencionados é a *centralidade do signo* na constituição do psiquismo.

Em seus estudos, iniciados na década de 1920, os autores focalizam a origem social e a estrutura mediada do processo mnemônico. Leontiev e outros (*apud* Vygotsky 1991) realizaram experimentos com crianças de diversas idades e com adultos, enfocando a relação entre os signos e o ato de lembrar, ou seja, a mediação simbólica e quando e como ela ocorre. As conclusões desses experimentos constituíram a base empírica do pensamento de Vygotsky sobre o desenvolvimento da memória humana.

Neste final de século esboça-se uma tendência com base nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural e das idéias de Bartlett e Halbwachs, na direção de uma visão da recordação, da memorização e do esquecimento como trabalhos/processos construídos culturalmente, em termos de seu conteúdo e de sua estrutura.¹

Nessa mesma perspectiva teórica realizamos um trabalho que discute a questão da memória no âmbito da dinâmica interativa que ocorre em um espaço pedagógico. Esse estudo envolve uma pesquisa de campo que consta de gravações em vídeo, durante um ano e meio, em uma turma de pré-escola da rede municipal de Campinas. Assumindo como ponto de referência a perspectiva histórico-cultural, nossas indagações sobre o funcionamento mnemônico foram se ampliando diante de acontecimentos e atividades escolares que constituíram episódios e tentativas de análises. Nossas análises procuram identificar e caracterizar modos e momentos de interferência/influência do outro na constituição da memória. Em virtude de nossa intenção de olhar os detalhes e os meandros desse movimento, foram se configurando como procedimentos metodológicos a microetnografia² e a análise microgenética,³ ambos enfatizando a análise do processo.

1. E.g. Middleton; Edwards *et al.* (orgs.) (1992); Bosi (1987).

2. Concentra-se na análise detalhada do registro (gravador ou vídeo) da interação. Há uma delimitação de "pedaços" que se quer analisar, que são "todos" com estruturas e regras próprias e que trazem à luz questões mais amplas (Heath 1982).

3. Segundo Wertsch e Hickmann (1987), esse procedimento foi introduzido por Vygotsky (embora ele não tenha usado esse termo especificamente) e tem sido utilizado por muitos autores da perspectiva histórico-cultural. Os princípios metodológicos traçados por Vygotsky (1991) privilegiam a gênese, as relações dinâmicas e os processos de transformação.

O processo para o qual se dirige o nosso olhar é o da apropriação das formas culturais de interação que caracterizam a memória humana. O nosso trabalho se fundamenta nas noções de que a consciência é culturalmente elaborada e de que a memória do homem, portanto, só se configura no movimento discursivo e coletivo, por sua natureza cultural e simbólica (Vygotsky 1989, 1991; Leontiev 1978; Luria 1992a). Além dos estudos do Grupo Soviético, incorporamos às nossas análises idéias de Halbwachs (1990) e Bartlett (1977), que também atribuem um caráter social e cultural à memória humana. Essas teorias vão iluminando/sendo iluminadas pelas situações da sala de aula. E questões emergem...

Quais as condições da elaboração de lembranças no contexto da sala de aula? De que forma as crianças e a professora participam desse processo? Como o movimento discursivo/coletivo interfere, marca, (trans)forma o processo de recordação? Nesse jogo, como se configuram as lembranças individuais?

Pistas na elaboração grupal: Um episódio

No presente estudo destacamos do nosso material gravado em vídeo, um momento em que analisamos esse interpenetrar da memória do grupo e das lembranças de cada sujeito.

Depois de quatro meses do término das gravações semanais, estávamos em uma situação planejada junto com a professora da classe, em que as crianças eram filmadas assistindo trechos de fitas dos anos de 1991 (maternal), 1992 (infantil) e 1993 (pré) e, depois, desenhavam e/ou escreviam algo de que se lembravam.

A data da filmagem é 1/12/93. As crianças estão sentadas no chão, assistindo partes da fita gravada um ano antes (19/11/92), quando elas haviam conversado, na roda, sobre o que queriam ganhar no Natal e, depois, sentadas, umas no chão, outras na mesinha, elas escreviam cartas para o Papai Noel.

Após um ano, então, a professora, sentada ao lado do vídeo, procura trechos em que as crianças estejam escrevendo suas cartas. Em um desses trechos, que deu origem ao nosso episódio, aparece o aluno Wil. mostrando sua carta.

Episódio 1⁴

Data: 1/12/93

Duração: 9:40:35 a 9:41:58

A professora está procurando na fita de 1992 mais momentos em que as crianças estejam escrevendo cartas ao Papai Noel.

1. Prof^a: (...) *Mais alguém que esteja escrevendo, porque a Sír cansou./ Ah! Aqui, oh, quem escreveu!?* * O Wil.!

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

2. Prof^a: *O Wil.!*

A professora pára a fita nessa cena.

3. Crs.: *O Wil.!*

4. Prof^a: *Vamos ver o que que o Wil. escreveu?*

Voltando a fita.

5. Crs.: (vozes)

6. Prof^a: *Ah, lá, oh!*

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

7. Cr.: (...)

8. Prof^a: *Não deu pra ler, Wil.!*...

9. Crs.: * (vozes)

10. Joa.: * (...) *Ti-jo-lo!*

4. Os nomes dos sujeitos envolvidos na interação estão abreviados; as abreviaturas "Cr." e "Crs." representam, respectivamente, "criança" e "crianças" (a abreviatura "Cr." é usada quando não se identifica o nome da criança). As falas inaudíveis são representadas por "(...)" e a expressão "vozes" refere-se a um grupo de crianças falando ao mesmo tempo. As pausas são indicadas por barras e as falas simultâneas são marcadas por um asterisco.

A professora, olhando para ela.

11. Prof^a: *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. Prof^a: * *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. Prof^a: *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. Prof^a: *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. Prof^a: *Tijolo?*

Olhando para Wil., como quem acha estranho.

24. Crs.: (vozes)

25. Cr.: *Tatu!*

26. Prof^a: *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. Prof^a: *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. Prof^a: * *Cê não lembra?*

Wil. balança negativamente a cabeça.

33. Crs.: (vozes)

Comentando o pedido de Wil.

Com sua fala (turno 1), a professora tenta manter o foco da atenção das crianças no que aparece na tela. O lugar do escritor havia sido ocupado pela Sír. Depois, Wil. passa a ocupar esse lugar na tela e a captar a atenção coletiva do grupo (turnos 2 e 3).

Os gestos da professora (de parar e voltar a fita) e suas palavras (turnos 4 e 6) vão circunscrevendo o foco em torno da palavra escrita.

Wil. aparece mostrando o papel. O fato de ele ter mostrado o escrito à pesquisadora no momento da filmagem faz parecer que, agora, ele mostra à turma. A imagem do vídeo se aproxima, tanto que, ao falar com o Wil. *da sala* (turno 8), a professora parece querer falar com o Wil. *do vídeo*.

A partir da leitura de uma aluna (turno 10) instaura-se um movimento com muitas falas e gestos que parecem confundir Wil.

Inicialmente, a professora fala "escreveu", referindo-se ao que está vendo no vídeo (turnos 1 e 4). Depois da leitura da aluna, o "escreveu" transforma-se em "pediu" (turno 11) na fala da professora.

Pelo registro gravado em vídeo desse episódio, quase um ano antes, observamos que o pedido de Wil. na roda havia sido bicicleta. Mas ele não escreveu "bicicleta" porque não sabia como escrever essa palavra. As crianças escreviam o que conseguiam; algumas desenha-

vam. O escrito nem sempre correspondia ao pedido. Algumas solicitavam a ajuda de colegas, da professora ou da 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.

Apesar de saber que muitas crianças, na época, não escreviam exatamente o que queriam, no momento presente, a própria professora parece misturar o ter escrito com o ter pedido.

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

A idéia de que o Wil. havia pedido tijolo e tatu como presentes de Natal vai sendo construída nessa inter-ação. É uma construção grupal, 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 Wil. não pediria aquilo, a professora apela para a memória individual do aluno (turnos 11, 16, 26).

O escrever... o pedir... o ganhar... o lembrar... transformam-se os modos de dizer do grupo (turnos 4 a 16 — falas das crianças e da professora) e o que era só escrita vai se tornando pedido. Embora não pareça constituir uma lembrança individual de Wil., o pedido de "tijolo" e "tatu" no Natal vai se tornando uma idéia compartilhada e parece se incorporar à memória coletiva do grupo.

Fazem parte desse movimento de construção coletiva as afirmações, as perguntas, os risos, os olhares, os estranhamentos. A aluna Laí. (turno 17) já tenta dar uma explicação para um pedido tão estranho, buscando um sentido para 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.?" Assim, os questionamentos da professora (turnos 11, 16, 29, 32) diante da estranheza dos pedidos e do silêncio de Wil. também participam da construção social do pedido.

Num outro momento do mesmo trecho mostrado às crianças, apenas alguns minutos antes do nosso episódio, o aluno Fáb. pede, na roda, três carrinhos de controle remoto. A professora pergunta ao Fáb., na sala, vendo a fita:

Prof^a: *Você ganhou três carrinhos de controle remoto? / Você ganhou mesmo ou só pediu?*
Enfatizando “três” e “mesmo”.

A professora faz um questionamento, 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, num 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 por meio de uma nova leitura.

As palavras, os modos de dizer, de olhar, de lembrar desse grupo nos remetem à noção introduzida por Vygotsky de *memória mediada*. Ao assumir essa forma de dizer e olhar a memória, assumimos também que a sua elaboração ocorre simultaneamente no âmbito social e individual, na esfera pública e na esfera privada.

Vygotsky: Mediação e memória

Vygotsky (1991) fala de dois tipos diferentes de memória entre os seres humanos: “memória natural” ou “memória elementar” e “memória indireta” ou “memória mediada”. O primeiro tipo “(...) caracteriza-se pela impressão não mediada de materiais, pela retenção das experiências reais como a base dos traços mnemônicos (...)” (*id., ibid.*, p. 43). O segundo tipo

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.*, p. 44).

Na base dessa distinção há uma outra que permeia as formulações vygotskianas: a diferenciação entre “funções elementares” e “funções psicológicas superiores”.

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 *significativa*. A *mediação simbólica* transforma radicalmente as funções psíquicas, assim como a *mediação instrumental* amplia as atividades com os objetos. Essas duas formas de mediação, combinadas na atividade psíquica, segundo Vygotsky, constituem as funções psicológicas ou os 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).

Essa distinção proposta por Vygotsky (1991) entre “memória natural” e “memória mediada” (que, por sua vez, implica a distinção entre “funções elementares” e “funções superiores”) é polêmica e reflete a consideração de duas linhas do desenvolvimento, uma biológica e uma cultural.⁵ Cumprе salientar o que constitui, em nossa opinião, o ponto fundamental da formulação vygotskiana acerca do processo mnemônico: sua relação com o *processo de significação*. “A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de *signos*.” (Vygotsky, *op. cit.*, p. 58).

5. No posfácio de *A formação social da mente* (Vygotsky 1991), John-Steiner e Soubberman abordam essa questão. Os estudos de Góes (1991), Pino (1991), Smolka, Fontana e Laplane (1994) e Wertsch (1988), entre outros, discutem a questão da cultura e do psiquismo humano em Vygotsky.

Uma noção 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, em combinações e complexos, o que estamos acostumados a encarar como funções separadas. Parece-nos que essa idéia está ligada a de “funções psicológicas superiores” e também a redimensiona. Essa noção de “sistemas funcionais”⁶ refuta tanto a idéia de faculdades mentais quanto a idéia de funções psicológicas isoladas. Na opinião de Luria (1992b), a teoria vygotskiana 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 Soubberman (1991) 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 quando criança (diríamos, ao longo da vida), sendo plásticos e adaptativos.

Em alguns de seus experimentos, Luria (1992a) 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.

Nesse texto, ele aponta que a diferença entre a memória de uma criança que não freqüenta a escola e a 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” ou formas culturais de memorização, como a escrita, o sistema de numeração etc. Segundo o autor, essa criança não exercita meramente sua memória, ela se “rearma” com novos mecanismos e sistemas de memória que a transformam enormemente. Luria (*op. cit.*) considera, então, que criança e adulto memorizam de formas diferentes, uma vez que os adultos já têm uma vasta experiência no uso de objetos de forma instrumental e de sistemas simbólicos e dispõem de um amplo complexo de associações.

Com relação a essas diferenças, Vygotsky (1991) acrescenta que a memória de crianças mais velhas não só é diferente da memória de crianças mais novas, mas tem, também, um papel diferente na atividade cognitiva. Segundo ele, não muda só a memória, mas as “relações interfuncionais”. Assim, o autor sugere que, para as crianças muito pequenas, “pensar significa lembrar”, exemplificando com a resposta à pergunta “O que é uma avó?": “É um colo macio” — expressão das “impressões deixadas pela experiência” e não de uma estrutura lógica. As representações da criança baseiam-se, segundo o autor, em lembranças de exemplos concretos. Ou seja, o conteúdo do seu pensar é dependente da memória. Ao longo do desenvolvimento, principalmente na adolescência, haveria uma transformação. 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. Essa logicização, segundo o autor, é consequência da mudança em todas as funções cognitivas. E, de acordo com a abordagem histórico-cultural, essa transformação ocorre em virtude da crescente imersão na cultura e da apropriação de modos de produção e pensamento socialmente constituídos.

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 vygotskiana, a consciência não é uma função mental, mas esse “sistema de funções inter-relacionadas”.

6. Luria (1992b) desenvolveu esse conceito do ponto de vista da neuropsicologia. Segundo ele, 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 essa noção.

Podemos dizer que as crianças de nossa pesquisa têm acesso a formas culturais de memorização. A palavra oralizada já se constitui em um sistema simbólico que as crianças utilizam em seus grupos de convívio e que marca/produz lembranças e formas de recordar e memorizar. Na pré-escola, elas já estão começando a ter acesso a outros sistemas simbólicos, como a escrita e o sistema de numeração. No caso dessa turma especificamente, as crianças estão, também, em constante contato com a câmera — instrumento de pesquisa — e, especialmente nessa situação, estão se vendo no vídeo, que vem a constituir outra forma cultural de recordação.

Vídeo: (Con)fusão de palavras e lembranças

No episódio em questão, o vídeo, as leituras, as falas, a escrita constituem ao mesmo tempo recursos e/ou signos que marcam o processo de recordação no grupo.

Analizamos como 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, como uma representação do fato vivido, traz para a turma uma imagem mais ou menos fiel do que aconteceu no passado. 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 confusão entre o passado e o presente (do modo como estamos habituados a olhar o tempo). Nesse 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 o 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.

46385

No turno 13, a professora responsabiliza o *Wil. do presente* por 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, essa 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 ocupava na época da filmagem; não como uma transposição, mas ocupando os dois lugares ao mesmo tempo. A professora mistura os *dois Wils.* Essa circunstância é possibilitada pelo recurso da câmera e do vídeo e as interações que se estabelecem trazem marcas específicas dessa utilização.

O vídeo funciona como instrumento. Por meio dele, as imagens do passado são recuperadas. Mas ele não é só instrumento. Como pudemos perceber, ele configura aspectos específicos nas interações (gestos e discurso) e no modo de funcionamento intelectual das crianças e da professora. Vygotsky (1991) distingue o "instrumento técnico" do signo pela direção de sua orientação. O instrumento é orientado para os objetos. O signo é orientado internamente, modificando a estrutura do comportamento. Nesse sentido, o vídeo passa a ter uma natureza instrumental/significativa, uma vez que suas imagens possibilitam o jogo de espelhos que (trans)forma idéias e lembranças. Mas o que imprime essa força simbólica ao vídeo é a *significação* que se produz nas duas esferas. As palavras no vídeo, as palavras na sala, os gestos no vídeo, os gestos na sala, todos parecem se confundir. Dinâmicas de diálogos imaginários, imitações e lembranças se estabelecem.

Quando o escrito do *Wil.* torna-se pedido para a turma, 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. No referido episódio emergem lembranças e pensamentos com base nas relações que se estabelecem entre a turma e as situações no vídeo.

A construção do pedido do Wil., no nosso episódio, condensa imaginação e memória, escrita e vídeo, falas e imagens, todos trazendo marcas do grupo, da (con)vivência, do contexto escolar.

A recordação como (re)construção

Se esses processos de recordação, pensamento, imaginação são interligados, segundo as perspectivas dos autores que estudamos e que assumimos, um nunca está sozinho. Pensando nessa ligação, somos levados a perceber a recordação como (re)construção.

Um dos estudiosos da memória que mais analisa essa questão é Bartlett. 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 parecer simples no momento de sua ocorrência.

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. “As imagens são móveis, vivas, sofrem constantemente mudança, sob a persistente influência de nossos sentimentos e idéias” (Philippe *apud* Bartlett 1977, p. 15).⁷

Quando Bartlett (*op. cit.*) fala de “reconstrução”, quer dizer que a recordação não pode estar restrita à recuperação de imagens passivas, que está carregada de elementos do presente, outros elementos passados, anseios, marcas da vida do indivíduo e da cultura. Apesar de recorrer ao construto *schema* (Head 1920 *apud* Bartlett *op. cit.*) para explicar a recordação e sua relação com outros processos psicológicos, o autor considera que não só o conteúdo, mas também o modo da recordação é determinado por influências sociais.

7. Traduzido do inglês.

Halbwachs (1990), ao falar de “reconstrução”, esclarece que não se trata de reconstituição “peça por peça”, mas de operação com base em dados e noções comuns, nossos e dos outros, do grupo social.

Apesar de considerarmos que Halbwachs atribui uma relevância maior a essa dimensão social da memória, uma vez que na obra de Bartlett à qual tivemos acesso ele é marcado por uma tendência de cunho cognitivista, destacamos das duas abordagens o questionamento relacionado à noção de memória humana como capacidade individual, localizada estritamente no cérebro.

Um olhar para os quadros sociais da memória

Halbwachs (*op. cit.*) relaciona a memória à participação do indivíduo em grupos sociais. As lembranças, segundo ele, não são individuais. Ainda que o sujeito se lembre sozinho, suas recordações estão impregnadas pelas do seu grupo de convívio.

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. (*id. ibid.*, p. 26)

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. Da mesma forma, o esquecimento é explicado pelo desapego aos grupos, pela distância ou pelo isolamento; a falta de interesse por determinado grupo faz com que dele uma pessoa se afaste e tenha apenas uma vaga lembrança.

Segundo o autor, as correntes do pensamento coletivo que se cruzam em nós compõem dinâmicos *quadros sociais* que se transformam, em diferentes grupos, em diferentes momentos. Ele analisa o ato de lembrar dentro do movimento interpessoal das instituições sociais — a família, a classe social, a escola, a profissão, as institui-

ções religiosas, políticas etc. — às quais o indivíduo pertence. A memória do indivíduo depende dessas relações.

No grupo de crianças que observamos, as lembranças individuais estão vinculadas à memória coletiva e impregnadas pelos interesses do grupo, pelo que o caracteriza e o torna importante na vida das crianças.

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

A escrita e o vídeo nos quadros sociais da memória da turma

A memória coletiva e as lembranças individuais de cada criança e da professora como pessoas pertencentes ao grupo constituem-se no cotidiano da sala de aula, do qual as filmagens fazem parte. O vídeo participa dessa realidade. Mas o elemento que mais caracteriza o grupo é o processo de ler/escrever. A escrita, como forma de mediação, estabelece relações, lugares que cada um ocupa no processo de alfabetização (quem já *sabe*, quem tenta, quem desiste, quem ensina, quem aprende...) e direciona atividades.

No nosso episódio, a escrita está intrinsecamente ligada ao vídeo. Eles formam um conjunto. As crianças assistem e participam do momento da leitura. No momento da filmagem, Wil. está interagindo com a pesquisadora, o que, como já observamos, aproxima mais as duas instâncias — vídeo e sala.

As dinâmicas de interlocução que se estabelecem, tanto no vídeo quanto na sala, envolvem a palavra escrita. No entanto, as palavras escritas ganham um novo suporte. No episódio, as palavras “tijolo” e “tatu” estão escritas no papel que aparece na tela. O vídeo é um suporte diferente de escrita, que redimensiona o seu caráter de

elaboração, de documento, de registro. Na tela aparece não somente o papel com as palavras escritas, mas o escritor. E, além disso, escrita e vídeo, juntos, assumem um duplo caráter de documento, uma vez que ambos têm essa função. Esse duplo caráter de documento é outro aspecto importante na construção do pedido na memória coletiva do grupo.

Mas destacamos um aspecto específico da escrita. 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 esse processo de apropriação se faz nesse grupo de convívio. Se pensássemos na questão das lembranças da turma nesse episódio, individualmente e sem o vídeo, diríamos que elas poderiam ter se perdido. Mas o que queremos olhar aqui não implica o que eles esqueceram ou lembraram. A importância que atribuímos à escrita deve-se ao que ela veio significando para essas crianças. 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.

No episódio, a escrita não é só do Wil.; ela pertence à turma; todos se sentem desafiados a escrever e ler o tempo todo. A escrita é um dos fatores mais importantes para os engajamentos nesse grupo. Segundo Halbwachs (1990), os grupos sociais, nos quais as memórias individuais se ancoram, dependem dos pontos de vista e dos engajamentos. Esse grupo de crianças se forma no contexto escolar. A escrita faz parte, marca, constitui esse contexto, invadindo e criando interesses, preocupações, satisfações, angústias, idéias, lembranças...

O vídeo também faz parte do contexto escolar desse grupo, especificamente. Uma parte de suas atividades foi filmada desde o maternal; pesquisadora e câmera já faziam parte do cotidiano da sala.

Assim, a escrita e o vídeo constituem formas de mediação próprias desse contexto escolar. Ainda que as crianças, em casa e em outros lugares, tenham contato com material escrito e com imagens gravadas em vídeo, na escola esse contato assume regularidade e

sistematicidade. As crianças têm seus processos mnemônicos marcados, (trans)formados pelo que chamamos *formas de mediação culturalmente desenvolvidas*. Nossa análise enfoca esses 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 lembrar uma grande quantidade de conteúdo.

Essas formas de recordar e memorizar e todas as situações escolares que envolvem sistemas simbólicos historicamente desenvolvidos constituem uma memória redimensionada no adulto letrado. E essas formas próprias do contexto escolar parecem ser bastante utilizadas no contexto desse grupo de crianças, e vão se tornando elementos constitutivos dos quadros sociais de sua memória.

De salas de aula e recordações

No evento apresentado pudemos perceber um intrincado movimento de falas, leituras, imagens, escritas, lembranças... Os modos de mediação viabilizaram a (re)construção, pela turma, do pedido do Wil. O pedido se (re)faz, ao mesmo tempo, em recordação e idéia.

Há, ainda, um ponto sobre a sala de aula em que esse movimento se tece. Lá, os alunos podiam dizer ("podiam" porque, muitas vezes, a participação é indesejável para o professor; os alunos continuam dizendo mesmo assim, mas os seus dizeres não são incorporados à aula). Lá aconteciam coisas assim: muitas crianças falando ao mesmo tempo, a professora dando pistas e elementos para a elaboração dos alunos, o conhecimento emergindo no grupo, o grupo emergindo no processo de apropriação do conhecimento...

Pensando nessa sala, em que as falas e as lembranças dos alunos são incorporadas ao *plano de aula*, somos levados a indagar sobre o processo de silenciamento e de destruição da memória coletiva e das histórias, por que passamos, alunos e professores, nas nossas escolas... "(...) a escola tem ensinado as crianças a escrever, mas não a dizer (...)" (Smolka 1993, p. 112).

Escrevendo, *dizendo* assim, somos levados a refletir sobre a importância da dinâmica interativa na sala de aula. Nela, os processos humanos (em desenvolvimento) diluem-se e se (con)fundem: a memória, a imaginação, o pensamento... num movimento multifacetado de significação.

A perspectiva histórico-cultural nos possibilita olhar desta forma o humano: emergente na cultura, na inter-ação, na palavra (sempre partilhada).

É para o homem produtor de signos, de cultura, que Vygotsky olha. É sobre o homem, que fala, que pensa, que significa, que ele se indaga. E sobre o que o falar faz com o homem. (Smolka, no prelo)

Essa forma de olhar implicaria uma mudança de rumos e princípios teórico-metodológicos das pesquisas acerca de um processo tão complexo como a memória humana.

Bibliografia

- BAKHURST, David. (1992) *La memoria social en el pensamiento soviético*. In: D. Middleton; D. Edwards et al. (orgs.). *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*. 2ª ed. São Paulo: T.A. Queiroz/Editora da Universidade de São Paulo.

- DUDAY, Y. (1989/1991) *The neurobiology of memory*. Oxford: Oxford University Press.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. (1991) "A natureza social do desenvolvimento psicológico". *Cadernos Cedes* 24 (março), pp. 17-24.
- 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 e SOUBERMAN, Ellen. (1991) "Posfácio". In: L.S. Vygotsky. *A formação social da mente*. Michael Cole et al. (orgs.). Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- LEONTIEV, Alexis N. (1978) *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte.
- LURIA, Alexander Romanovich. (1992a) *The child and his behavior*. In: L.S. Vygotsky e A.R. Luria. *Ape, primitive man, and child: Essays in the history of behavior*. Tradução do russo: Evelyn Rossiter. Londres: Harvester Wheatsheaf.
- _____. (1992b) *A construção da mente*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone.
- MIDDLETON, David; EDWARDS, Derek et al. (orgs.) (1992) *Memoria compartida: La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Barcelona: Paidós.
- 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* 24 (março), pp. 32-43.

- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. (1993) *A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo*. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp.
- _____. (no prelo) "A concepção de linguagem como instrumento: Um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal". In: *Temas em Psicologia*. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia.
- SMOLKA, Ana Luiza B.; FONTANA, Roseli A.C. e LAPLANE, Adriana L.F. (1994) *The collective process of knowledge construction: Voices within voices*. In: J.V. Wertsch et al. (orgs.). *Explorations in socio-cultural studies*. v. 1. *Historical and theoretical discourse*. Madri: Fundación Infancia e Aprendizage.
- SQUIRE, L.R. (1986) *Mechanisms of memory*. *Science* 232, pp. 1.612-1.619.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. (1989) *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jeferson Luiz Camargos. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1991) *A formação social da mente*. Michael Cole et al. (orgs.). Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- WERTSCH, James V. e HICKMANN, Maya. (1987) "Problem solving in social interaction: A microgenetic analysis". In: M. Hickmann et al. (orgs.). *Social and functional approaches to language and thought*. Nova York: Academic Press.
- WERTSCH, James V. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Tradução de Javier Zanon e Montserrat Cortés. Barcelona: Paidós.